Данный файл представлен исключительно в ознакомительных целях.

Уважаемый читатель!
Если вы скопируете данный файл,
Вы должны незамедлительно удалить его сразу после ознакомления с содержанием.
Копируя и сохраняя его Вы принимаете на себя всю ответственность, согласно действующему международному законодательству .
Все авторские права на данный файл сохраняются за правообладателем.
Любое коммерческое и иное использование кроме предварительного ознакомления запрещено.

Публикация данного документа не преследует никакой коммерческой выгоды. Но такие документы способствуют быстрейшему профессиональному и духовному росту читателей и являются рекламой бумажных изданий таких документов.

Государственный университет управления

Национальный фонд подготовки кадров

Модульная программа для менеджеров

А.М. Зобов
Н.Б. Филинов
А.И. Наумов

Как работать с модульной программой

1

Государственный
университет
управления

Национальный
фонд подготовки
кадров

Модульная программа для менеджеров

А.М. Зобов
Н.Б. Филинов
А.И. Наумов

Как работать с модульной программой

МОСКВА
ИНФРА·М
2000

1

ББК 65.290-2р
УДК 338(07.07)
З 78

Рецензенты:

Проценко О.Д. — д-р экон. наук, профессор, проректор Академии народного хозяйства при Правительстве РФ; *Галенко В.П.* — д-р экон. наук, профессор, проректор Санкт-Петербургского университета экономики и финансов; *Дятлов А.Н.* — канд. техн. наук, зав. кафедрой менеджмента Государственного университета — Высшей школы экономики

Зобов А.М., Филинов Н.Б., Наумов А.И. Как работать с модульной программой. 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 1. — М.: ИНФРА-М, 2000. — 160 с.

З 78

ISBN 5-16-000275-8 (Модуль 1)
ISBN 5-16-000350-9

Модуль «Как работать с модульной программой» входит в состав 17-модульной программы «Управление развитием организации», впервые разработанной и изданной в России.

Модуль «Как работать с модульной программой» важен для понимания замысла модульной программы в целом, особенностей ее использования различными целевыми группами пользователей: менеджеров высшего и среднего звена, организаторов внутрифирменного обучения, преподавателей, консультантов, а также слушателей и студентов, обучающихся менеджменту. В модуле подробно изложена методика работы с модулями как учебными материалами нового класса, не имеющих аналогов в России, в том числе организация работы преподавателя (инструктора), различные модели оценки обучения и самообучения, возможности внутрифирменного обучения на основе модульной программы.

Модульная программа ориентирована на менеджеров высшего и среднего уровней управления, руководителей служб по управлению персоналом, организаторов внутрифирменного обучения, консультантов, а также преподавателей, слушателей учебных заведений дополнительного профессионального образования и школ бизнеса, студентов экономических вузов.

ББК 65.050я73

ISBN 5-16-000275-8 (Модуль 1)
ISBN 5-16-000350-9

© Государственный университет управления, 1999

© Национальный фонд подготовки финансовых и управленческих кадров, 1999

Ответственность за сведения, представленные в издании, несут авторы.

Обращение к читателю

Заканчивается первое десятилетие после провозглашения рыночных реформ в России. Сквозь дым финансовых скандалов начинают проступать контуры будущей экономики России. Формируются новые индустриальные лидеры, старые гиганты постепенно превращаются в современные компании, а те, кто этого сделать не смог, тихо умирают. Экономика России либо должна стать эффективной, повторив послевоенный рывок Японии и Европы, либо она больше не будет экономикой развитой страны.

Эффективная экономика — это прежде всего эффективное управление. Понимание российскими менеджерами современных концепций управления, умение использовать их в реальной практике, выработка нового общего языка для руководителей — основа формирования управленческой культуры XXI века.

Настоятельная потребность обеспечить каждому менеджеру в любом регионе страны доступ к современным знаниям и ноу-хау в области управления привела к разработке Национальным фондом подготовки финансовых и управленческих кадров (НФПК) одного из крупнейших проектов в области подготовки руководителей.

Было решено в сжатые сроки разработать и издать серию учебно-практических материалов в области менеджмента, отражающих современные тенденции и подходы в области управления, в том числе в условиях России.

Реализация проекта по итогам тендера была предложена Государственному университету управления (ранее ГАУ им. С. Орджоникидзе), высшему учебному заведению, возглавляющему учебно-методическое объединение Министерства образования РФ по специальностям «Менеджмент», «Маркетинг», «Государственное муниципальное управление». Итогом проекта стала модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации», состоящая из 17 модулей, — с многих точек зрения событие, не имеющее прецедента в российском бизнес-образовании.

Впервые в России издается не отдельный учебник или учебники, а именно модульная программа, как целостная серия учебных материалов по ключевым разделам менеджмента. Практика издания подобных программ прекрасно зарекомендовала себя за рубежом.

Впервые удалось объединить в качестве авторов ученых, работающих в ведущих учебных центрах: Государственном университете управления, Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова, Высшей школе экономики — Государственном университете, Санкт-Петербургском Международном Институте Менеджмента, Высшей школе приватизации и предпринимательства, консультантов, руководителей-практиков.

Впервые результаты проекта столь масштабно тиражируются по регионам — общий тираж разработанных материалов превышает

100 тыс. экземпляров, — ориентируясь при этом прежде всего на менеджеров компаний, предприятий, фирм.

Впервые перед авторами была поставлена цель, чтобы каждый сколько-нибудь крупный вывод, раздел или параграф в модулях они сопроводили примерами из российской хозяйственной или управленческой практики. И во многом, как мы надеемся, эта задача авторами реализована.

По нашему убеждению, сегодня нельзя изучать менеджмент, используя только зарубежные, пусть и отлично написанные, учебники и пособия, поскольку управление в России очевидно имеет свою специфику и неповторимые особенности.

Поэтому модульная программа представляет собой «золотую середину», сочетая достижения западных авторитетов в области менеджмента с российскими подходами, что нашло отражение в обязательном включении в каждый модуль учебных конкретных ситуаций на примере российских предприятий и фирм.

Модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации» будет полезна прежде всего менеджерам высшего и среднего звена управления, работающим в коммерческих организациях, корпорациях, на промышленных и торговых предприятиях. Для них ценность модульной программы в целом и отдельных ее элементов — модулей — состоит в том, что эти материалы разрабатывались как инструмент освоения конкретных управленческих технологий и навыков. Они, насколько это возможно, учат управлению реальному, а не умозрительно-теоретическому.

Модульная программа, и в этом еще одна ее особенность, ориентирована на руководителей служб управления персоналом и их подразделений, которые занимаются организацией внутрифирменного обучения. Каждый модуль разрабатывался таким образом, чтобы на его основе можно было построить соответствующий семинар или цикл обучения непосредственно в организациях.

И наконец, впервые изданная в России модульная программа «Управление развитием организации» может быть использована преподавателями, специалистами в области управленческого консультирования, многочисленной армией студентов и слушателей (особенно программ МВА, других форм специализированного дополнительного профессионального образования).

Генеральный директор
Национального фонда подготовки
финансовых и управленческих кадров
Семенцов С.П.

Ректор
Государственного
университета управления
Поршнев А.Г.

Учебные цели модуля

Главными целями модуля *«Как работать с модульной программой»* являются:

- сформулировать у читателя понимание значения модульной программы, ее отличия от учебника, других привычных учебных материалов;
- сформулировать понимание особенностей модульной программы в целом и отдельных ее модулей с позиций различных целевых групп пользователей (менеджеров, организаторов внутрифирменного обучения, преподавателей);
- дать читателю инструмент для точной ориентации в модульной программе как едином целостном учебно-консультационном материале;
- научить работать с каждым отдельным модулем, понимать его внутреннюю структуру;
- научить эффективному использованию применяемых в данной модульной программе образовательных технологий.

Содержание

Учебные цели модуля ..... **V**

Предисловие в идеях, лицах и организациях ..... **IX**

Организации ..... **XII**
Действующие лица ..... **XIII**
Авторы ..... **XVII**

Краткое содержание ..... **XXIII**

Особенности изучения модуля и модульной программы в целом ..... **XXIV**

Менеджеры ..... **XXIV**
Организаторы внутрифирменного обучения ..... **XXV**
Преподаватели ..... **XXVI**
Студенты ..... **XXVII**

Учебный элемент № 1. Введение в модульную программу **3**

1.1. Что такое модульная программа и для кого она предназначена .. 3
1.2. Модульная программа как инструмент развития управления 4
1.3. Принцип модульности и условия его эффективного применения 6
1.4. Общая структура модульной программы 9
1.5. Типовая структура модуля 12
1.6. Формат модуля 14

Учебный элемент № 2. Определение потребностей в обучении и составление учебных программ **16**

2.1. Общая схема процесса развития управления 16
2.2. Выявление и структурирование проблем 16
2.3. Выявление потребностей в научении 18
2.4. Формулирование учебных целей 21
2.5. Формирование учебных программ 23

Учебный элемент № 3. Как работать преподавателю (инструктору) с модульной программой **28**

3.1. Технология научения 28
3.1.1. Неоднозначность, открытость и гибкость 28
3.1.2. Двухсторонний характер процесса научения 30
3.1.3. Практикующее научение 32

3.2. Современные образовательные технологии, применяемые в модульной программе 35
3.2.1. Потребности слушателей в процессе обучения 35
3.2.2. Подготовка и проведение занятий 39
3.2.3. Другие методы обучения для модульной программы 46
3.2.4. Некоторые особенности технологий обучения менеджменту (вместо заключения) 48
3.3. Обучение с использованием конкретных ситуаций 50
3.3.1. Что такое конкретная ситуация 50
3.3.2. Концепция метода 54
3.3.3. Подготовка к анализу и обсуждению конкретных ситуаций 57
3.3.4. Работа с КС и развитие системы анализа и обсуждения КС 57
3.3.5. Как читать КС 58
3.3.6. Анализ КС 60
3.3.7. Представление анализа КС на занятиях 61
3.3.8. Подготовка к обсуждению КС на занятиях 62
3.3.9. Обсуждение КС в аудитории 62
3.3.10. Формы взаимодействия в процессе обсуждения КС 63
3.3.11. Роли слушателя в обсуждении КС 64
3.3.12. Как наступать в дискуссии 65
3.3.13. Письменный анализ КС 66
3.3.14. Планирование работы по подготовке письменного анализа 66
3.3.15. Подготовка письменного анализа 67
3.3.16. Последовательность написания отчета 68
3.3.17. Правила написания отчета 68
3.4. Организация обучения в малых группах 69
3.4.1. Цели групповой работы 69
3.4.2. Повышение эффективности групповой работы 72
3.5. Оценка обучения в аудитории 77
3.5.1. Оценка слушателей инструктором 77
3.5.2. Оценка работы инструктора 81
3.5.3. Оценка занятий по модулю инструктора слушателями 82
3.6. Методы саморазвития и самообучения 83
3.6.1. Что такое саморазвитие? 84
3.6.2. Способы управления саморазвитием 85

Учебный элемент № 4.
Оценка обучения с позиции компании 89

4.1. Три аспекта оценки 89
4.2. Предварительная, или предшествующая, оценка 90
4.3. Начинать надо с бизнес-плана 91
4.4. Оценка результатов 91

4.5. Всесторонняя оценка ... 92
4.6. Трудности интерпретации ... 93
4.7. Обсуждение оценки и контракт на обучение ... 93
4.8. Измерять качество, а не количество ... 94
4.9. Показатель возврата на капитал ... 95
4.10. Оценка использования модулей ... 96
Приложения ... 97
Приложение 1. Краткая анкета оценки обучения по модулю ... 99
Приложение 2. Анкета оценки занятий по учебному модулю программы ... 100
Приложение 3. Анкета оценки обучения по модулю ... 103
Приложение 4. Анкета оценки обучения по модулю и инструктора ... 105
Комментарий к оценке обучения по модулю и инструктора ... 106
Приложение 5. Анкета оценки обучения по модульной программе ... 110
Приложение 6. Вопросник о способах управления саморазвитием ... 114

Предисловие в идеях, лицах и организациях

Можно ли научиться менеджменту? Менеджмент как реальный процесс в организации (на предприятии, фирме и т.д.) — это профессиональная деятельность, личное искусство руководителя или специальные навыки, вырабатываемые в ходе обучения или самообучения?

Все эти вопросы не риторические, они имеют свои предпосылки и реализуются в жизни через сложные коллизии и управленческие решения.

Новая модель управления

Актуальны они и для российской деловой жизни.

С начала 90-х годов в России параллельно с ликвидацией прежних (существующих с советских времен) хозяйственных структур и моделей управления шел и продолжает идти процесс формирования новой модели управления, рыночной составляющей нашей экономики, соответствующей представлениям экономически активной части населения о целях, способах и технологии управления в новых условиях хозяйствования.

Менеджмент как таковой, менеджер как профессия стали чрезвычайно востребованы. Время физиков и лириков резко поменялось на время менеджеров и финансистов.

Бум бизнес-образования

Столь радикальные изменения в хозяйственной практике и соответственно в общественном умонастроении начиная с 1992—1993 гг. привели к буму бизнес-образования, прежде всего по управленческим и финансовым специальностям.

Кроме чисто экономических вузов в той или иной мере вести обучение по этим специальностям стали практически все классические университеты, технические вузы. Быстро увеличилось количество негосударственных учебных заведений, 80% которых готовят менеджеров или экономистов.

Форсированно развивались профессиональная переподготовка специалистов, уже имеющих высшее образование, программы второго высшего образования, MBA (Master of Business Administration).

Одним из следствий этого «управленческого» бума в России стал соответствующий рост издаваемых учебников и учебных пособий по управлению. Исследование, проведенное специалистами Государственного университета управления (ГУУ), о состоянии и структуре рынка учебных материалов по управлению

показало, что с 1993 по 1998 г. было издано более 800 различных учебников и пособий по данной тематике, причем в основном учебников!

При этом практически все они описывали теорию менеджмента образца 90-х годов в ее классическом американизированном варианте. Естественно, в этом числе оказались и западные учебники по менеджменту, переведенные на русский язык.

Данный этап в насыщении спроса на классическую управленческую литературу был очень важен, особенно для системы высшего образования. Он стал этапом становления фундаментальной теоретической подготовки. Вместе с тем проявились и некоторые проблемы.

Классические учебники не смогли обеспечить в полной мере особые цели и интересы слушателей системы дополнительного профессионального образования, т.е. уже взрослых людей. Этой категории слушателей нужны такие составляющие «управленческого искусства», как конкретные технологии и процедуры управления, примеры, прецеденты (положительные и отрицательные) управленческих решений, т.е. то, что можно обобщенно назвать практикой управления.

Кроме того, классические учебные материалы по менеджменту, ориентированные на студентов, недостаточно учитывали российские реалии. И это объяснимо, поскольку в большинстве своем они разрабатывались, как уже отмечалось, на базе соответствующих западных, в основном американских, учебников. (Менеджмент как научная концепция и как мощный пласт бизнес-образования, как известно, появился и развивался в США.)

Таким образом, с середины 90-х годов в России обозначилась потребность в разработке нового класса учебной литературы в области менеджмента. Такие учебные материалы должны:

- не только давать знания, но и формировать конкретные управленческие навыки, ценностные установки, практически помогать менеджерам реальных организаций повышать эффективность своей деятельности;
- демонстрировать кроме современных, оправдавших себя концепций и управленческих подходов в их западном варианте особенности их применения в российских условиях. Нужны учебные материалы, насыщенные примерами и ситуациями из окружающей нас хозяйственной жизни;
- быть без серьезных дополнений использованы при самообучении или организации обучения персонала непосредственно в организациях и на фирмах.

То, что рынок деловой литературы с середины 90-х годов требовал новых «жанров», показал и выход в свет такого издания, как «7 нот менеджмента» (результат совместного проекта журнала «Эксперт» и консалтинговой группы «БИГ»). Консультационно-прагматический характер подобных материалов, использование в них большого фактического материала, в том числе и из российской жизни, оказались чрезвычайно актуальными и востребованными. Но в них не удалось осветить все ключевые направления (сферы) менеджмента.

Подобную нишу учебной литературы осваивали и учебные пособия, издаваемые Международным институтом дистанционного обучения — ЛИНК, другими учебными центрами дистанционного обучения.

17-модульная программа «Управление развитием организации» как раз и разрабатывалась с целью решить (хотя бы в первом приближении) задачу дать российским менеджерам современное, достаточно целостное представление об управленческих концепциях, управленческой практике с учетом как мировых, так и российских векторов их развития.

Разработка и издание модульной программы, как все понимают, не простой процесс. Это результат сложения усилий многих людей, организаций. Поэтому читателю важно иметь представление о профессиональном и организационном контексте модульной программы. Кто ее авторы? Какие организации стоят у истоков модульной программы?

Модульная программа «Управление развитием организации» появилась в рамках проекта «Разработка учебных материалов в области менеджмента», который был инициирован Национальным фондом подготовки финансовых и управленческих кадров (НФПК) в 1996 г.

Организации

НФПК реализует проекты подготовки кадров в следующих областях:

развитие управления;
развитие бухгалтерского учета, финансового менеджмента и аудита;
развитие государственных финансов;
развитие банковской деятельности;
пилотные проекты в области государственной службы, малого бизнеса, использования средств массовой информации, для экономического и бизнес-образования населения.

НФПК — неправительственная некоммерческая организация, созданная в 1994 г. по решению Правительства РФ для управления распределением целевого кредита Мирового банка, направленного на финансирование подготовки российских руководителей и финансистов.
119898, Москва, Смоленский бульвар, д. 3/5. Тел.: 2461884. Факс: 2469892.
http: //WWW.NTF.RU,
E-mail: INFO@NTN.RU

2 сентября 1997 г. НФПК через свою программу «Развитие управления» предложил семи известным в России экономическим вузам и центрам обучения менеджеров участвовать в тендере на реализацию самого крупного своего проекта № 233 «Разработка учебных материалов в области менеджмента».

Результатом этого стало заключение 26 марта 1998 г. договора о реализации проекта с Государственным университетом управления (ГУУ).

Проект «Разработка учебных материалов в области менеджмента» направлен на создание и распространение современных учебных материалов и технологий обучения, ориентированных на подготовку и повышение квалификации менеджеров-практиков и базирующихся на передовом российском и зарубежном опыте.

ГУУ — Государственный университет управления, основан в 1918 г. и в настоящее время является одним из крупнейших экономических вузов России. Прежние названия: Московский инженерно-экономический институт им. Серго Орджоникидзе

(Из Технического задания к проекту № 233)

Главными целями проекта являются:
разработка различных учебных и методических материалов, основу которых составляет 17-модульная программа «Управление развитием организации». Дополнением к ней являются оригинальные российские материалы по менеджменту, актуальные зарубежные издания, переведенные на русский язык;

повышение квалификации преподавателей российских, в основном региональных, учебных центров для обучения работы с модульной программой;
представление разработанных учебных материалов в основных регионах России преподавателям, консультантам, работникам служб управления персоналом.

Проект «Разработка учебных материалов в области менеджмента» — это крупный общероссийский проект, способный внести новое качество в подготовку профессиональных менеджеров, обеспечить выпуск учебных материалов нового поколения.

Действующие лица

Выход в свет модульной программы оказался возможным благодаря участию в проекте № 233 десятков людей: специалистов, менеджеров, финансистов.

Рабочая группа осуществляет непосредственное оперативное управление проектом, включая подбор авторских коллективов, организацию издания и распространения учебных материалов, организацию семинаров преподавателей.

Главным «мотором» проекта была *Рабочая группа,* в состав которой вошли:

Московский институт управления им. Серго Орджоникидзе, Государственная академия управления (ГАУ) им. Серго Орджоникидзе. В ГУУ впервые в системе высшего образования страны в 1974 г. была открыта подготовка специалистов по управлению. С 1989 г. ГУУ возглавляет Учебно-методическое объединение Минвуза РФ по специальности «менеджмент»

Научное руководство

А.М. Зобов *(руководитель проекта, научный редактор)*	— проректор ГУУ по дополнительному профессиональному образованию;
Т.М. Трофимова	— руководитель программы «Развитие управления» НФПК;
Т.Г. Балтрушевич	— руководитель подпрограммы программы «Развитие управления» НФПК;
Н.Б. Филинов *(научный редактор)*	— директор Центра международных программ ГУУ;
А.И. Наумов *(научный редактор)*	— заместитель директора Школы бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова;

З.П. Румянцева *(научный консультант)*	— д.э.н., профессор, заместитель заведующего кафедрой теории управления и организации ГУУ.

Административное управление

Т.С. Киселева *(администратор)*	— сотрудник ГУУ;
Ю.К. Мещанкин	— заведующий лабораторией ГУУ

Финансовое управление

Н.И. Бугрим	— главный бухгалтер ГУУ;
В.И. Самойлова	— начальник планово-финансового управления ГУУ;
О.Н. Швырева	— заместитель главного бухгалтера ГУУ;
О.В. Жумагулова	— ведущий бухгалтер ГУУ.

Практически все члены Рабочей группы занимались проектом в качестве дополнительных обязательств, и можно лишь удивляться, что столь сложный и грандиозный проект оказался выполненным в срок.

Координационный совет — группа специалистов, выполняющих функции окончательной экспертизы материалов, утверждающих принципиальные решения Рабочей группы и состоящая из представителей учебных организаций, НФПК и региональных фондов, консультационных фирм, предприятий, профессиональных ассоциаций, министерств и ведомств

Однако одной Рабочей группе, пусть даже состоящей из высококвалифицированных специалистов, одержимых идеей столь грандиозного проекта, вряд ли было бы под силу реализовать его на должном качественном уровне. Поэтому в соответствии с рекомендациями Мирового банка для профессиональной объективной экспертизы разработанных материалов был образован ***Координационный совет*** в составе:

А.В. Шаронов *(председатель)*	— заместитель министра экономики РФ;
А.Г. Поршнев *(зам. председателя)*	— ректор ГУУ;
В.А. Буренин *(зам. председателя)*	— ректор Высшей коммерческой школы;

И.А. Бакалейник — первый вице-президент Тюменской нефтяной компании;

В.В. Безлепкин — начальник Управления дополнительного профессионального образования Министерства образования РФ;

О.С. Виханский — ректор Школы бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова;

В.П. Галенко — директор Высшей экономической школы Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов;

В.П. Грошев — президент Академии менеджмента и рынка;

Н.А. Евтихиева — генеральный директор Российской ассоциации бизнес-образования;

В.В. Ивантер — член-корреспондент РАН, директор Института народнохозяйственного прогнозирования РАН;

В.Д. Козлов — директор Нижегородского регионального Национального фонда подготовки финансовых и управленческих кадров;

В.В. Кондратьев — генеральный директор консалтинговой группы БИГ;

Э.М. Коротков — проректор ГУУ;

С.Р. Красильников — первый заместитель генерального директора НФПК;

В.Б. Краснова — редактор отдела менеджмента и отдела компании журнала «Эксперт»;

Ю.А. Липатов — директор АО «Раменский электротехнический завод "Энергия"»;

О.Г. Лушников — ответственный секретарь Комиссии по организации и подготовке управленческих кадров для отраслей народного хозяйства;

Д.С. Львов — академик РАН, академик-секретарь Отделения экономики РАН;

Т.В. Люлькина	— директор Открытой школы бизнеса при Ульяновском техническом университете;
С.А. Масютин	— генеральный директор АО «Сафоновский машиностроительный завод»;
С.К. Мордовин	— ректор Санкт-Петербургского Международного Института Менеджмента;
С.П. Мясоедов	— ректор Института бизнеса и делового администрирования АНХ при Правительстве РФ;
И.И. Недужий	— начальник Управления московского представительства Ernst & Young;
С.А. Петренко	— руководитель программы «Повышение эффективности менеджмента» TACIS;
О.Д. Проценко	— проректор АНХ при Правительстве РФ;
С.П. Семенцов	— генеральный директор НФПК;
Д.В. Соломахин	— старший эксперт Российского союза промышленников и предпринимателей;
Ю.Л. Старостин	— первый проректор ГУУ;
Т.М. Трофимова	— руководитель программы «Развитие управления» НФПК;
С.В. Шекшня	— коммерческий директор по операциям компании «Би-лайн»;
С.А. Щенников	— ректор Международного института дистанционного обучения — ЛИНК.

Важную роль в разработке модульной программы, особенно в начале, когда формулировалась ее концепция, сыграли М. Кубр — эксперт Отдела развития управления Международной организации труда (Женева, Швейцария) и И. Прокопенко — руководитель Отдела развития управления Международной организации труда (Женева, Швейцария). Именно в ходе дискуссий членов Рабочей группы с этими иностранными консультантами родилась структура модульной программы в том виде, в котором ее утвердил Координационный совет.

Авторы

Далее самым сложным был поиск и отбор авторов модульной программы.

Организаторы проекта — НФПК и ГУУ — сразу решили, что авторов следует отбирать по результатам своеобразного «минитендера» из числа известных специалистов именно в соответствующем разделе менеджмента.

Для этого была проведена следующая серьезная подготовительная работа:

изучены планы изданий ведущих издательств, специализирующихся на деловой литературе;

изучены методические материалы и монографии, выпущенные в России за последние 5 лет;

проведено интервьюирование руководителей некоторых региональных школ бизнеса и центров подготовки менеджеров (в частности, в Архангельске, Петрозаводске) об их видении модульной программы;

проведено исследование мнения менеджеров и руководителей фирм, промышленных предприятий об их потребностях в учебно-консультационной литературе по проблемам менеджмента.

Итогом этой работы стал следующий состав авторов модульной программы.

Модуль 1 ***Как работать с модульной программой***

А.М. Зобов	— к.э.н., доцент, проректор ГУУ по дополнительному профессиональному образованию;
Н.Б. Филинов	— к.э.н., доцент, директор Центра международных программ ГУУ;
А.И. Наумов	— к.э.н., доцент, заместитель директора Школы бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова.

Модуль 2 ***Организация и ее деловая среда***

В.Г. Смирнова *(руководитель авторского коллектива)*	— к.э.н., профессор ГУУ;

В.Г. Антонов	— к.э.н., доцент ГУУ;
Г.Р. Латфуллин	— д.э.н., профессор, заведующий кафедрой, директор Института государственного и муниципального управления ГУУ;
Б.З. Мильнер	— д.э.н., профессор, заслуженный деятель науки и техники РФ, первый зам. директора Института экономики РАН.

Модуль 3 ***Общее управление организацией: принципы и процессы***

З.П. Румянцева *(руководитель авторского коллектива)*	— д.э.н., заслуженный деятель науки РФ, профессор ГУУ;
Н.Б. Филинов	— к.э.н., доцент, директор Центра международных программ ГУУ;
Т.Б. Шрамченко	— к.э.н., доцент ГУУ.

Модуль 4 ***Стратегическое управление***

С.А. Попов	— к.э.н., доцент Института бизнеса и делового администрирования АНХ при Правительстве РФ, директор проекта «Стратегический менеджмент».

Модуль 5 ***Управление производительностью и качеством***

Г.Р. Кремнев	— д.т.н., профессор, заведующий кафедрой ГУУ.

Модуль 6 ***Реструктуризация управления компанией***

В.В. Кондратьев *(руководитель авторского коллектива)*	— д.т.н., директор консалтинговой группы БИГ;
В.Б. Краснова	— к.ист.н., редактор отдела менеджмента и отдела компании журнала «Эксперт».

Модуль 7 ***Управление инновациями***

В.Н. Гунин *(руководитель авторского коллектива)*	— к.э.н., профессор, директор Института управления в машиностроительной промышленности ГУУ;
В.П. Баранчеев	— д.э.н., профессор ГУУ;
В.А. Устинов	— д.э.н., профессор ГУУ;
С.Ю. Ляпина	— к.э.н., доцент ГУУ.

Модуль 8 ***Управление программами и проектами***

М.Л. Разу *(руководитель авторского коллектива)*	— д.э.н., профессор, заведующий кафедрой, директор Института менеджмента в строительстве и управлении проектом ГУУ;
В.И. Воропаев	— д.т.н., профессор ГУУ, президент Российской ассоциации управления проектами СОВНЕТ, вице-президент Международной ассоциации управления проектами (Цюрих, Швейцария);
Ю.В. Якутин	— генеральный директор Издательского дома «Экономика и жизнь», профессор ГУУ;
Т.М. Бронникова	— к.э.н., доцент ГУУ;
З.М. Гальперина	— д.э.н., профессор ГУУ;
Е.А. Выходцева	— к.э.н., доцент ГУУ;
Г.И. Секлетова	— к.т.н., доцент ГУУ;
С.А. Титов	— аспирант ГУУ;
А.А. Ищенко	— аспирант ГУУ.

Модуль 9 ***Лидерство и практические навыки менеджера***

С.Р. Филонович	— декан Бизнес-школы Государственного университета — Высшей школы экономики.

Модуль 10 ***Организация и управление внешнеэкономической деятельностью***

Р.Б. Ноздрева *(руководитель авторского коллектива)*	— д.э.н., профессор, заведующий кафедрой МГИМО (У) МИД РФ;

С.П. Мясоедов	— к.э.н., профессор, ректор Института бизнеса и делового администрирования АНХ при Правительстве РФ;
Т.Н. Полянова	— к.э.н., доцент МГИМО (У);
Б.И. Синецкий	— профессор Высшей коммерческой школы Министерства промышленности и торговли РФ;
В.В. Кормышев	— к.т.н., доцент Высшей коммерческой школы Министерства промышленности и торговли РФ.

Модуль 11 ***Антикризисное управление***

В.И. Кошкин *(руководитель авторского коллектива)*	— д.э.н., профессор, ректор Высшей школы приватизации и предпринимательства;
С.Г. Беляев	— д.т.н., профессор, заведующий кафедрой Высшей школы приватизации и предпринимательства;
Л.П. Белых	— к.э.н., доцент Высшей школы приватизации и предпринимательства;
В.В. Букреев	— к.э.н., и.о. доцента Высшей школы приватизации и предпринимательства;
И.А. Каллистов	— к.э.н., доцент Высшей школы приватизации и предпринимательства;
Н.И. Клейн	— к.ю.н., заслуженный юрист РФ, профессор Высшей школы приватизации и предпринимательства;
П.А. Карпов	— заместитель руководителя Федеральной службы по финансовому оздоровлению и банкротству РФ;

С.Н. Меркушов	— к.э.н., старший преподаватель Высшей школы приватизации и предпринимательства;
Ю.П. Орловский	— д.ю.н., профессор, заслуженный деятель науки РФ, декан Высшей школы приватизации и предпринимательства;
А.Н. Половинкин	— к.ф-м.н., старший преподаватель Высшей школы приватизации и предпринимательства;
А.И. Семенихин	— к.э.н., профессор, старший научный сотрудник Института народнохозяйственного планирования РАН, доцент Высшей школы приватизации и предпринимательства;
А.М. Смолкин	— к.э.н., профессор, первый проректор Высшей школы приватизации и предпринимательства;
А.А. Сохнев	— сотрудник Высшей школы приватизации и предпринимательства;
Б.В. Сребник	— к.э.н., доцент Высшей школы приватизации и предпринимательства;
К.В. Яшков	— старший преподаватель Высшей школы приватизации и предпринимательства.

Модуль 12 ***Использование услуг профессиональных консультантов***

В.И. Алешникова	— к.э.н., докторант ГУУ.

Модуль 13 ***Управление маркетингом***

Б.А. Соловьев	— д.э.н., профессор, директор Института маркетинга РЭА им. Г.В. Плеханова.

Модуль 14 ***Управление финансами***

Е.Н. Лобанова *(руководитель авторского коллектива)*	— к.э.н., профессор, директор Школы финансового менеджмента АНХ при Правительстве РФ;
М.А. Лимитовский	— д.э.н., профессор, заведующий кафедрой Школы финансового менеджмента АНХ при Правительстве РФ.

Модуль 15 ***Управление производством и операциями***

Э.С. Минаев *(руководитель авторского коллектива)*	— к.э.н., профессор, заведующий кафедрой, декан факультета экономики и менеджмента МАИ (Технического университета)
Н.Г. Агеева	— к.э.н., доцент МАИ;
А.Аббата Дага	— профессор Учебного центра корпорации ФИАТ (ISVJR FIAT, г. Турин, Италия).

Модуль 16 ***Управление человеческими ресурсами***

С.К. Мордовин	— к.т.н., доцент, ректор Санкт-Петербургского Международного Института Менеджмента.

Модуль 17 ***Управление информационными ресурсами***

В.В. Годин *(руководитель авторского коллектива)*	— к.э.н., доцент, директор Института информационных систем управления ГУУ;
И.К. Корнеев	— к.э.н., доцент ГУУ.

Краткое содержание

Модуль «Как работать с модульной программой» открывает комплексную модульную программу, предназначенную для менеджеров, организаторов внутрифирменного обучения преподавателей, консультантов, а также студентов и представляет своеобразный «путеводитель» для читателей.

Модуль состоит из 4 основных элементов и приложений.

Элемент «Введение в модульную программу» раскрывает концепцию и особенности модульной программы как **особого класса учебно-консультационных материалов**.

В нем рассматриваются структура модульной программы, в том числе в контексте структуры компетенции менеджеров, а также ключевые моменты, помогающие читателю работать с данной программой.

Для работников служб по работе с персоналом, руководителей учебных центров и преподавателей особый интерес представляет элемент «Определение потребностей в обучении и составление учебных программ».

Элемент «Как работать инструктору с модульной программой» нацелен на то, чтобы дать представление о методике обучения саморазвитию с использованием модульной программы.

Читатель получит исчерпывающие представления о современных подходах к технологиям образования (научения) методом развития и самообучения. С учетом практической направленности модулей данной программы подробно излагается технология работы с конкретными ситуациями (case studies).

Для организаторов обучения и самих обучаемых полезным будет элемент «Оценка результатов обучения», в котором излагаются современные подходы при формировании оценки результатов обучения, в том числе в компаниях.

Особенности изучения модуля и модульной программы в целом

Какой бы модуль из всего комплекса модульной программы ни изучался, вначале должен быть изучен этот первый модуль. Его важность заключается в том, что он является своеобразным «ключом», позволяющим вскрыть потенциал предлагаемых учебных материалов. При этом каждая целевая группа, для которой разрабатывалась модульная программа, откроет в ней свои аспекты и грани.

Менеджеры

Менеджеры высшего и среднего звена российских организаций — это основная целевая группа, для которой разрабатывалась модульная программа «Управление развитием организации». Именно на этот слой российского делового сообщества нацелены те учебные материалы, которые вышли в свет благодаря проекту НФПК и ГУУ.

Рабочая группа проекта, все причастные к разработке модулей исходили из того, что в подавляющем большинстве российских организаций, ориентированных на прибыль, существует объективная потребность в формировании неких современных, приближенных к лучшим образцам систем управления. Это относится и к реальному сектору экономики, и к новым технологическим укладам, и к сфере услуг. Бесспорно, что в настоящее время основная масса менеджеров в организациях осознает необходимость перемен в моделях управления, хотя, возможно, и с разной степенью готовности к этим переменам. Чем может помочь 17-модульная программа «Управление развитием организации»?

Во-первых, она может быть использована и **линейными**, и **функциональными** менеджерами, так как все 17 модулей охватывают весь спектр управленческих процессов в организации: от стратегического управления до управления информационными ресурсами. В этом смысле модульная программа в целом — это некоторая современная «хрестоматия» управления.

Каждый линейный менеджер может получить представление об основных принципах и процессах управления организацией в целом (см. модуль *«Общее управление организацией: принципы и*

процессы»), каждый функциональный менеджер, например, менеджер по персоналу, менеджер по маркетингу, менеджер по финансам, получит концентрированное представление о своей специализированной сфере, изучив соответствующий модуль (см. модули *«Управление человеческими ресурсами»*, *«Управление маркетингом»*, *«Управление финансами»* и др.).

Во-вторых, содержание модульной программы разрабатывалось с учетом того, что основной круг читателей — менеджеры должны получить достаточно прагматичный, в какой-то степени **консультационный** материал. Поэтому в модулях уделено внимание теоретическим концепциям ровно столько, сколько необходимо для ликвидации «управленческой безграмотности». И наоборот, приводится большое количество конкретных примеров, ситуаций, подсказывающих, **как действовать, как принимать решения, как выстраивать последовательность управленческих действий.**

В-третьих, каждый модуль разрабатывался таким образом, чтобы он мог быть использован для самостоятельного обучения. Методическим инструментом здесь выступают не только «отжатый» теоретический материал, но и введенные в каждый модуль **вопросы для самопроверки, многочисленные упражнения и задания, а также конкретные ситуации (case studies).**

Данный методический компонент занимает до 30% всего объема модульной программы и важен прежде всего для самообучения.

Как работать с этими методическими инструментами, подробно описывается в настоящем модуле — в разделах 3.3 *«Обучение с использованием конкретных ситуаций»* и 3.6 *«Методы саморазвития и самообучения»*.

Организаторы внутрифирменного обучения

Пожалуй, выделение специальной целевой группы организаторов внутрифирменного обучения, на которую была ориентирована в том числе модульная программа *«Управление развитием организации»*, — это серьезная новация, отражающая растущий интерес многих компаний и фирм к организации обучения персонала непосредственно у себя на предприятии.

Корпоративные схемы обучения получают все большее распространение. Поэтому модульная программа дает возможность организации семинаров и тренингов по актуальным, на наш взгляд, направлениям управления.

Каждый модуль разработан таким образом, что дает законченный методический материал для организации одно-, двухнедельных семинаров по соответствующей специализированной проблеме. Вся модульная программа в целом — это жестко структурированная основа для проведения профессиональной переподготовки в объеме 500—550 академических часов.

При этом опытные специалисты непосредственно в организациях способны выступить в роли инструкторов (преподавателей). Поэтому для организаторов внутрифирменного обучения настоятельно рекомендуем изучить такие элементы настоящего модуля, как элемент 2 *«Определение потребностей в обучении и составление учебных программ»*, элемент 4 *«Оценка результатов обучения»* и общеметодический элемент 3 *«Как работать преподавателю (инструктору) с модульной программой»*.

Большую ценность для организации обучения, особенно для тех, кто не обладает большим опытом, имеют различные виды анкет оценки качества обучения, а также другая конкретная «инфраструктура» организации учебного процесса, приведенная в настоящем модуле.

Преподаватели

Третья большая группа контингента, в расчете на который готовилась модульная программа, — это преподаватели менеджмента и в широком смысле все те, кто учит или учится управлению (инструкторы, консультанты, аспиранты, слушатели и студенты).

Для этой целевой группы модульная программа интересна в следующих аспектах:

во-первых, они получают не просто еще один учебник, а достаточно целостный материал, охватывающий, как уже отмечалось выше, не одну узкую область управления, а управление организацией в целом. При этом авторами модулей выступили ведущие российские специалисты;

во-вторых, некоторые модули подготовлены по таким конкретным проблемам управления, по которым практически нет современных учебных пособий и материалов. Это, например, модули «Управление инновациями», «Управление производительностью и качеством», «Управление производством и операциями», «Управление информационными ресурсами», «Реструктуризация управления компанией». На наш взгляд, выпуск в свет таких спе-

циализированных модулей способен удовлетворить растущий интерес к изучению управленческих проблем **реального сектора** экономики;

в-третьих, впервые в издаваемых учебных материалах специально для преподавателей были разработаны слайды, которые можно непосредственно использовать в учебном процессе. Как и организаторам внутрифирменного обучения, преподавателям хотелось бы рекомендовать все те методические наработки, которые есть в каждом модуле (тесты, задания, упражнения, конкретные ситуации). Как ими пользоваться, подробно описывается в последующих разделах данного модуля.

Студенты

Модульная программа, как показала практика распространения ее первого издания, оказалась очень удачным учебно-методическим материалом для подготовки студентов.

Во-первых, все 17 модулей дают развернутое современное представление о достаточно широком диапазоне менеджмента, его основных сферах развития.

Во-вторых, студентам, слушателям крайне важна практическая сторона управления, выраженная в многочисленных конкретных ситуациях и примерах, т.е. именно то, чем отличается модульная программа от обычного учебника.

Но студентов как наиболее массовую категорию читателей необходимо предостеречь от того, чтобы в модульной программе видеть некий «конспект» соответствующего курса. Ни модульная программа в целом, ни тем более отдельный модуль не заменяют учебника. Идеальное сочетание — на основе изучения рекомендуемого основного учебника происходит освоение того или иного модуля как дополнительного материала.

В-третьих, для российских студентов модульная программа актуальна тем, что она дает представление о всех основных российских школах и авторских позициях в сфере управления.

Отсутствие единой авторской позиции суммы 17 модулей, ограничивающей понимание менеджмента как сложной, развивающейся системы концепций и практических подходов, — является для студентов залогом широкого незашоренного взгляда на современный менеджмент.

Учебные элементы

Учебный элемент № 1. Введение в модульную программу

1.1. Что такое модульная программа и для кого она предназначена

Модульная программа «Управление развитием организации» предназначена для использования в качестве инструмента повышения профессиональной квалификации *менеджеров реального сектора российской экономики.*

Программа может применяться *организаторами и преподавателями внутрифирменных программ обучения.*

Программа полезна *преподавателям учебных заведений — школ бизнеса и менеджмента,* работающим в сфере профессиональной переподготовки и повышения квалификации менеджеров-практиков, а также в высшем образовании.

Для кого предназначена модульная программа

Наконец, эта программа может быть передана в руки самого менеджера и служить средством его *саморазвития и самообразования*, и, естественно, студентам.

Термин «программа» понимается нами в широком смысле. Он включает не только перечень и последовательность изучения отдельных учебных дисциплин (учебный план) и их краткое содержание (программы учебных дисциплин), но и учебные материалы, позволяющие подготовить и организовать процесс обучения. Модульная программа содержит комплекс учебных материалов по менеджменту, но не сводится лишь к нему. Существенным ее компонентом являются методические разработки по формированию учебных планов и программ обучения и по приемам и технике преподавания. Подготовленные ведущими российскими специалистами, эти разработки вооружают пользователя модульной программы знанием не только того, что должен знать и уметь менеджер, но и как донести до него эти знания и развить соответствующие навыки. Можно сказать, что модульная программа — это вся система подготовки менеджера минус преподаватель.

Какие компоненты включает модульная программа

1.2. Модульная программа как инструмент развития управления

Авторы рассматривают модульную программу как инструмент *развития управления*. В нашей стране термин «развитие управления» (от англ. management development) не получил пока общепризнанного специфического значения. В то же время вкладываемый в него смысл, весьма конкретный и определенный, отличен от смысла таких родственных понятий, как *управленческое образование* и *обучение менеджменту (управленческая подготовка)*.

К *управленческому образованию* принято относить, как правило, долгосрочные программы обучения, имеющие целью введение молодого человека в профессию и завершающиеся получением определенной академической степени (диплома).

Область *управленческой подготовки* — это, как правило, краткосрочные программы обучения, имеющие целью совершенствование практических навыков менеджера в достаточно узко очерченной области. Они предназначены для действующих менеджеров-практиков.

Сфера *развития управления* заметно шире. Она включает и управленческое образование, и управленческую подготовку, и организационное развитие, и саморазвитие менеджера, и планирование карьеры, и управленческое консультирование. В то же время, говоря о развитии управления, мы исходим из несколько отличной точки зрения.

В управленческом образовании исходным пунктом нашего анализа является человек — объект нашего образовательного процесса. Исходя из идеальной модели специалиста с соответствующим уровнем образования и сопоставляя ее с характеристиками молодого человека, поступающего в образовательное учреждение, мы формируем представление о том, чего недостает, каких знаний, навыков, представлений, поведенческих установок не хватает и что, соответственно, должно быть восполнено в учебном процессе. В сфере же развития управления исходным пунктом анализа является состояние системы управления в организации. Выявленные проблемы делятся при этом на две части: те, которые могут быть решены путем обучения, и те, которые решаются не учебными методами. И лишь затем формируются учебные планы и программы.

Конечным пользователем модульной программы являются деловые организации

Отсюда вытекают существенные отличия развития управления от управленческого образования, а именно:

- различны целевые установки и критерии успешности двух подходов. Даже в том случае, когда речь идет об одном и том же мероприятии или действии (например, читается цикл лекций), образовательный подход диктует оценку эффективности этого мероприятия ответом, например, на такой вопрос: «Насколько расширились знания обучаемых?», а подход с позиций развития управления — «В какой мере это будет способствовать решению проблем организации?»;
- развитие управления имеет дело с уже действующими менеджерами, т.е. с людьми, обладающими практическим опытом управления, но не имеющими значительного ресурса времени и, что очень важно, установки на овладение знаниями ради самих знаний;
- арсенал методов развития управления шире и не сводится только к учебным мероприятиям. Сюда включаются такие виды деятельности, как консультирование, организационное развитие и т.д.

Модульная программа «Управление развитием организации» ориентирована именно на развитие управления. Использование ее материалов в сфере управленческого образования возможно, но потребует переработки и приспособления. Это особенно видно при сопоставлении модульной программы с такой формой учебного материала, ориентированной на образование, как учебник.

Учебник — средство первоначальной подготовки для «входа» в профессию. Модульная программа (МП) — инструмент повышения квалификации (переподготовки) менеджеров, уже имеющих практический опыт. С точки зрения содержания учебник для начинающих должен, в частности, решать задачу ознакомления обучаемых с конкретным опытом, практикой решения управленческих задач в какой-либо сфере. В модульной программе такой необходимости нет. Менеджерам с опытом нужно не знакомиться с практикой, а помочь осмыслить (чаще — переосмыслить) ее.

Модульная программа — это не учебник по менеджменту

Учебник ориентирован на использование в рамках стандартизованной программы обучения. МП, напротив, предполагает множественность вариантов своего использования в учебных программах различных форматов и для самостоятельного развития. Отсюда — сама идея модулей, из которых собирается каждый раз индивидуализированная учебная программа. Заметим, что стандартизо-

ванная программа в целом (и соответствующий ей учебник) стареет гораздо быстрее, чем отдельные модули.

Учебник читается с начала и до конца. «Вход» обучаемого в модуль не обязательно должен осуществляться с самого начала. В зависимости от уровня предварительной подготовки и предшествующего практического опыта можно начинать не с концептуальной части модуля, а с практической.

Важной характеристикой модуля является его самодостаточность. Отсюда — неизбежность повторения материала в различных модулях, в учебнике же повторы исключаются.

1.3. Принцип модульности и условия его эффективного применения

Одной из важных особенностей модульной программы является высокая степень готовности материала либо к самостоятельному изучению, либо к использованию в аудитории. Используя гастрономическую терминологию, можно сказать, что модульный набор учебных материалов — это продукт высокой степени обработки. Вся информация тщательно «процежена» с целью отбора только практически ценного, легко усваиваемого материала, разделена на порции ежедневного приема, обогащена примерами и иллюстративным материалом, упакована в формат удобных небольших книжечек, которые можно также использовать в качестве рабочих тетрадей. Полезно ли, важно ли, нужно ли все это? Несомненно, да. Однако неверно было бы думать, что везде и всегда. На наш взгляд, существует несколько факторов, определяющих высокую эффективность модульного построения материала, а вслед за ним и учебной программы.

Во-первых, это факторы, связанные с характеристикой обучаемых, и задач, а также ограничений, накладываемых на процесс обучения. Таких факторов как минимум три:

1) модульная программа эффективна прежде всего для программ развития управления. Проблема здесь заключается в необходимости в высокой степени индивидуализации подготовки, заведомо большей, чем в программах первоначального обучения профессии. Ведь программа подготовки в данном случае отражает результаты сопоставления личностных и квалификационных характеристик конкретного работника и требований к нему со стороны организации, в которой он работает. Поясним

Модульный подход позволяет легко индивидуализировать не только методы преподавания, но и содержание программ обучения

это аналогией с техникой, сопоставив процессы изготовления и ремонта каких-либо достаточно сложных изделий, например автомобилей. Изготовление — рутинный (конвейерный) процесс, а ремонт, особенно в стадии диагностики, — процесс творческий, требующий очень высокой квалификации и, что особенно важно для нас, сугубо индивидуализированный. Модульная структура учебного материала позволяет реализовать принцип конструктора, т.е. из «кубиков» отдельных модулей конструировать учебные программы, отражающие недостатки в подготовке работников;

2) модульная программа эффективна в случаях, когда обучаемые (или обучающиеся) не могут выделить для процесса обучения большой непрерывный промежуток времени и вынуждены совмещать учебу с работой (или учиться урывками). Интересно отметить, что с точки зрения современных подходов к обучению (например, так называемого корпоративного обучения, широко практикуемого в некоторых американских университетах) последнее совсем не обязательно есть зло. Подобное совмещение может быть хорошим средством для достижения высокой степени практического применения знаний. Такая организация процесса обучения предполагает, с одной стороны, квантовый подход к организации материала, а с другой — замкнутый характер используемых пособий, т.е. они должны содержать весь необходимый минимум материала, как для теоретических, так и для практических занятий;

3) наконец, модульная программа эффективна при ограниченности времени, отводимого на освоение материала, т.е. тогда, когда ставится задача научить быстро. Для этого надо четко очертить объем предлагаемых знаний и навыков и сделать процесс их усвоения максимально простым, стандартизованным и легким.

Во-вторых, это факторы, связанные с характеристиками обучающих (преподавателей).

Чем выше квалификация преподавателя, чем больше у него времени на подготовку учебной программы, чем к большей оригинальности (независимости от других) он стремится, тем менее значимой для него будет модульная подача учебного материала в пособии.

Преподаватель высокой квалификации, специализирующийся в достаточно узкой предметной области, возможно, предпочтет не пользоваться готовой чужой разработкой, а составит учебные материалы самостоятельно, основываясь на собственных исследовательских разработках и своем анализе текущей учебной и науч-

ной литературы. Начинающий преподаватель, напротив, будет существенно «привязан» к готовому материалу.

Здесь есть два момента, особенно важные для внутрифирменной (корпоративной) системы переподготовки/повышения квалификации специалистов и руководителей. Первый состоит в том, что такая система в силу экономических причин стремится к сокращению числа преподавателей. Стало быть, узких специалистов экстракласса в ней ограниченное число. Второй момент заключается в том, что программы повышения квалификации и особенно переподготовки охватывают достаточно широкий спектр проблем, требуют проведения занятий по существенно различным дисциплинам. Поэтому мы будем сталкиваться либо с попыткой превращения немногочисленных штатных преподавателей в энциклопедистов-универсалов, либо с привлечением к проведению занятий большого числа преподавателей со стороны. Первый способ разрешения противоречия приводит к проблемам с квалификацией преподавателей, второй — к проблемам с согласованием большого числа фрагментарных курсов, читаемых разными специалистами. Для обоих типов проблем эффективным способом их разрешения является модульный принцип организации и подачи материала. Он и снижает (как это было указано выше) требования к квалификации преподавателей, и повышает степень согласованности отдельных разделов программы обучения.

Особняком стоит вопрос обеспечения стабильного содержания и качества программ обучения. Модульный характер материала может сыграть здесь очевидно важную роль. Он является средством экстернализации знаний и методического мастерства лучших преподавателей, их деперсонификации, отделения от людей — носителей этих знаний с целью последующего тиражирования и использования.

Подводя итоги, можно сказать, что подготовка учебных материалов в форме модулей и соответствующая организация учебного процесса позволяют снять одно из наиболее серьезных противоречий, с которым сталкиваются организаторы программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, особенно внутрифирменных. Это противоречие между масштабами программ (числом обучаемых) и необходимостью высокой степени индивидуализации подготовки. Оно предъявляет очень жесткие требования к системам обучения, их персоналу, а «модуляризация» программ и материалов представляется едва ли не единственным способом разрешения этого противоречия.

1.4. Общая структура модульной программы

Общая структура модульной программы представлена на рис. 1.1.

В ней четыре больших блока: «Как работать с модульной программой», «Введение в управление организацией», «Управление развитием организации», «Функции управления».

В первый блок входит модуль 1 «Как работать с модульной программой», который предназначен для всех пользователей программы: организаторов внутрифирменных программ обучения, преподавателей школ бизнеса, самих менеджеров. Знакомство и работу с модульной программой следует начать именно с него.

Два модуля блока «Введение в управление организацией» являются базовыми, поскольку в обобщенном виде охватывают всю проблематику модульной программы. Материалы этих модулей будут полезны менеджеру независимо от того, на каком уровне управления он работает и какова конкретная сфера его компетенции в организации. Объем изучения материалов этих модулей в конкретных программах обучения менеджеров определяется прежде всего необходимым уровнем фундаментальности курса обучения. Чем больше потребность в развитии концептуализации проблем, тем относительно больший удельный вес должны занимать указанные модули в разрабатываемом курсе обучения с использованием материалов модульной программы. Для двух категорий пользователей программы материалы этих модулей являются особенно важными: для менеджеров-практиков, впервые занимающихся в программах по менеджменту, и для руководителей высшего уровня, возможно, уже имеющих за плечами опыт участия в многочисленных семинарах по проблемам управления. У менеджеров такого ранга обычно значительно меньше потребность в овладении конкретными техническими приемами работы и частными фактами. Все это у них есть и хорошо им известно, в отличие от молодых и менее опытных коллег. Однако у них высока потребность в развитии навыков концептуализации и переосмыслении проблем, стоящих перед руководимыми ими организациями.

Два модуля блока «Введение в управление организацией» составляют концептуальную основу программы

М. Кубр и И. Прокопенко (1989) предложили следующую схему, показывающую зависимость структуры компетенции менеджера от уровня управления, на котором он работает (рис. 1.2).

Рис.1.1. Общая структура модульной программы

Из рис. 1.2 видно, что потребность в навыках концептуализации заметно возрастает на высших уровнях управления, в то время как на низших уровнях доминируют технические навыки и конкретные приемы работы.

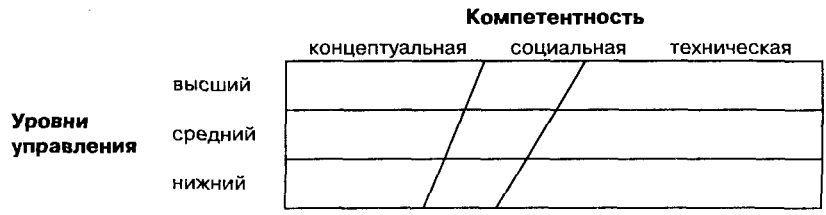


Рис. 1.2. Структура компетенции менеджеров на различных уровнях управления

Девять модулей блока «Управление развитием организации» охватывают крупные многофункциональные задачи, составляющие содержание деятельности линейных руководителей. Для этих задач характерной является необходимость выхода за рамки отдельных (функциональных) дисциплин, которые преподают будущим экономистам и управленцам в системе управленческого образования. Связь между материалами отдельных модулей данного раздела в силу этого оказывается весьма сильной. Модули построены таким образом, чтобы каждый модуль в отдельности мог служить основой для соответствующего учебного курса (семинара). Поэтому по содержанию модули этого раздела частично перекрывают друг друга. В то же время методика изучения проблем и угол взгляда на них в каждом случае свои, особые, подчиненные общим целям модуля, т.е. той задаче, на которую он нацелен.

При составлении программы обучения с учетом потребностей конкретной организации и конкретных менеджеров включение в нее материалов отдельных модулей определяется прежде всего маштабностью задач, стоящих перед обучаемыми, а не необходимой глубиной и фундаментальностью проработки материала.

Пять модулей блока «Функции управления» посвящены вопросам, как правило, относимым к компетенции функциональных руководителей. Они могут быть использованы в программах повышения квалификации и переподготовки руководителей соответствующих функциональных служб организации. Однако главное предназначение этих модулей — служить средством углубления и развития знаний и навыков линейных менеджеров. Написанные высококвалифицированными специали-

Модули построены таким образом, чтобы каждый модуль в отдельности мог служить основой для соответствующего учебного курса (семинара)

стами, эти модули, тем не менее, исходят из позиции общего менеджмента при анализе проблем и методологии их решения, что дает возможность двоякого использования учебного материала. С одной стороны, они позволяют дать линейному руководителю знания о соответствующей функции управления, достаточно глубокие для квалифицированного руководства ею и грамотного взаимодействия с функциональными руководителями. С другой стороны, в сочетании с методологическими и концептуальными модулями блока «Введение в управление организацией» они дают возможность функциональному менеджеру увидеть свои задачи и проблемы сквозь призму общих задач управления организацией. Это будет способствовать преодолению ограниченности взгляда функционального руководителя на содержание своей деятельности.

Рассмотрим, например, модуль «Управление информационными ресурсами». Линейному руководителю обязательно понадобится помощь специалиста при решении вопросов создания компьютерной информационной системы в организации. Он не может и не должен решать эти вопросы самостоятельно. Однако никто не заменит его в роли постановщика задачи перед соответствующей функциональной службой организации или в роли куратора проекта. Для того чтобы эффективно играть эти роли, линейному руководителю нужны весьма обширные знания, представления и навыки в области информационных систем управления. В то же время руководитель информационной службы организации — специалист в области компьютерных информационных систем во многих случаях нуждается в расширении и углублении своих представлений о роли компьютерных систем в управлении организациями, о связи политики в области информатизации с общей стратегией развития организации. Поддержка этого «встречного движения» лежит в основе концепции и методики обучения в данном модуле.

1.5. Типовая структура модуля

В начале каждого модуля сформулированы его **учебные цели.** Они выражены в терминах результата обучения (научения) и могут быть непосредственно использованы в описанных ниже процедурах формирования учебных программ в зависимости от задач организации и характеристик ее менеджмента. Результаты обучения менеджеров проявляются в изменении их поведения, приращении и изменении их навыков и умений и, наконец, в приращении их знаний. Поэтому учебные цели каждого модуля включают формирование представлений (установок), знаний и умений (навыков).

Затем следует **детальное оглавление** модуля, с указанием всех рубрик (любой степени важности), а также таблиц, схем и диаграмм, помещенных в текст учебных элементов модуля. Это позволяет использовать модуль в качестве не только учебного, но и справочного пособия.

Далее следует **краткое содержание** модуля в виде нескольких абзацев текста. Здесь раскрывается, каким образом содержание модуля обеспечивает достижение его учебных целей, и дается комментарий к структуре модуля: составу и содержанию его учебных элементов. Графическое представление о месте данного модуля в модульной программе дает ее **структурная схема,** в которой выделяется текущий модуль.

В разделе **«Особенности изучения модуля»** раскрывается специфика работы с данным модулем по сравнению с общей методикой работы с материалами модульной программы.

Учебные элементы модуля. Учебный элемент — это раздел модуля. Всего таких элементов, как правило, от 5 до 8 в зависимости от материала. Учебный элемент № 1 посвящен введению в предмет и соответственно называется «Введение в...».

Учебный элемент — это раздел модуля, посвященный изложению законченной темы (раздела соответствующей управленческой дисциплины)

Учебный элемент имеет следующую структуру:

- Учебные цели элемента (являются детализацией и конкретизацией учебных целей модуля).
- Конкретная ситуация (кейс), представляющая основные проблемы элемента.
- Основной текст учебного элемента, включая «боксы» с примерами и упражнения.
- Выводы и заключения по материалу учебного элемента.

Затем следуют **тесты, кейсы, упражнения** по материалу модуля. Ответы на вопросы, решения кейсов и упражнений представлены в самостоятельном разделе, с тем чтобы облегчить использование этого материала в учебном процессе.

В каждом модуле приводится **библиографический список** из 10—15 доступных изданий на русском языке, которые могут быть рекомендованы читателю в качестве дополнительной или справочной литературы.

Кроме того, в каждом модуле имеется также **глоссарий** — толковый словарь основных терминов и понятий, используемых в данном модуле. Наряду с русскими в нем указаны англоязычные термины, вошедшие в литературу по менеджменту и не имеющие непосредственных эквивалентов в русском языке, т.е. такие, которые можно только объяснить, а не перевести.

1.6. Формат модуля

При определении формата модуля авторы исходили из назначения модульной программы в целом и ее предполагаемого позиционирования на рынке учебных материалов. Основным здесь является положение о том, что учебные материалы программы имеют двойное назначение. С одной стороны, они адресованы менеджерам, как обучающимся в различных образовательных программах, так и использующим пособия в качестве справочных в практической работе, с другой стороны — преподавателям и организаторам процесса профессиональной подготовки/переподготовки.

Направлению использования материалов для обучения идеально соответствует формат так называемой рабочей книги (тетради) (по-английски это называется workbook). Особенностями формата рабочей книги являются большие поля, оставляющие место для комментариев и заметок обучаемого; размещение непосредственно в тексте формализованных заданий, предусматривающих заполнение пропусков в текстах, пустых клеток в таблицах, специально подготовленных форм.

Если материал используется в качестве справочного, то задания непосредственно в тексте только усложняют поиск нужной информации и работу с ней. Но для этого направления использования материала ключевым становится аппарат поиска информации, прямого доступа к ней. Поэтому в модулях предусмотрены сложная рубрикация, прямой доступ ко всем элементам информации непосредственно из оглавления.

Второй по порядку (но не по значимости) компонент — практические задания. Они размещаются так, чтобы их можно было размножить для раздачи обучаемым, т.е. отдельно от предлагаемых автором правильных вариантов ответов.

Проведенный авторами анализ формата учебных модулей различных модульных программ (Открытого университета Великобритании, Британского института менеджмента, Чешского национального фонда подготовки кадров и др.) не позволил заимствовать из какой-либо из них формат модуля в готовом виде. Поэтому формат был разработан специально для МП «Управление развитием организации» и с учетом ее особенностей.

Заметным элементом формата являются многочисленные ссылки. Они отсылают читателя к следующей многообразной информации, в том числе:

- краткие яркие цитаты (высказывания), помогающие раскрытию материала элемента;
- ссылки на задачи и упражнения (задачи помещаются в конце материала учебного элемента);
- краткие определения понятий, используемых в тексте;
- перекрестные ссылки на материал других учебных элементов данного модуля и других модулей программы;
- ссылки на библиографический список в конце модуля.

Учебный элемент № 2. Определение потребностей в обучении и составление учебных программ

2.1. Общая схема процесса развития управления

Как уже отмечалось, модульная программа предназначена для использования в качестве инструмента процесса, называемого *развитием управления*. Рассмотрим этот процесс подробнее и представим его в виде следующей схемы, предложенной И. Прокопенко (рис. 2.1).

Выявление проблем должно начаться с установления целей существования организации.

Исходным пунктом этого постоянно возобновляемого, т.е. циклического, процесса является определение показателей, целей и проблем организации. В зависимости от того, как мы понимаем цели организации, в каких показателях измеряем и оцениваем результативность и эффективность ее функционирования, мы будем приходить к различным заключениям относительно того, в чем заключаются проблемы управления в организации. А значит, будем давать разные рекомендации по поводу его развития (совершенствования).

2.2. Выявление и структурирование проблем

После того как определена миссия и выявлен круг показателей, описывающих успешность функционирования организации, приступают к выявлению проблем, лежащих в сфере управления ею. В принципе эти проблемы заключаются в наличии разрыва между достигнутым и желаемым уровнями качества работы организации. Понятие «желаемый уровень» может означать «лучший в отрасли на сегодняшний день», «лучший уровень, достигнутый компанией в прошлом», «уровень, рекомендуемый профессиональными объединениями», и т.д. Ответственность и мастерство

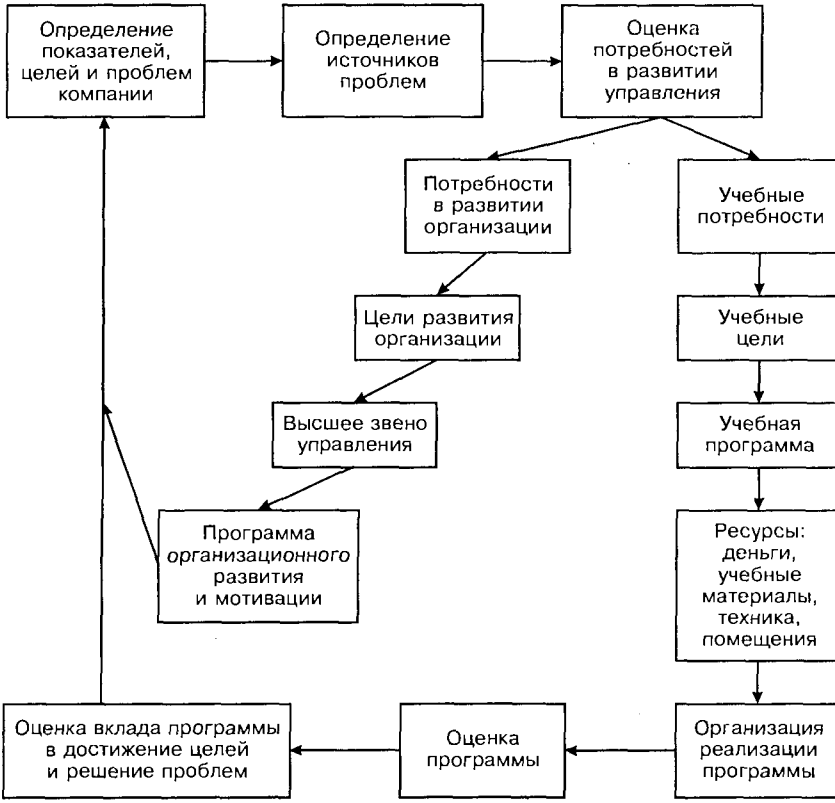


Рис. 2.1. Развитие управления, ориентированное на конечные цели компании

организатора программ обучения заключаются в умении структурировать проблему и определить, в какой мере учебные мероприятия для менеджеров компании способны ее решить.

Структурирование проблемы включает выделение пяти ее компонентов:

- *существо проблемы* — в чем имеет место разрыв между реальным и желаемым уровнями функционирования;
- *локализация проблемы* — где обнаруживается проблема (в каком подразделении организации);
- *кто «владеет» проблемой* — кто в наибольшей степени заинтересован в решении данной проблемы;
- *масштаб проблемы* — насколько существенны для организации трудности и потери, связанные с проблемой;

- *временной график зарождения и развития проблемы* — когда она возникла, как развивается во времени.

Рассмотрим в качестве примера ситуацию, в которой организация сталкивается с проблемой недостаточной развитости своих внешнеэкономических операций. Итак, *существо проблемы* заключается в том, что объем продаж компании на внешнем рынке меньше, чем у ее основных конкурентов, и не соответствует ее производственно-техническому потенциалу. Мотивами выхода на внешний рынок для компании являются поиск более высокой доходности бизнеса и снижение спроса на внутреннем рынке.

Проблема *локализована* в отделе внешнеэкономических связей компании, однако затрагивает всю организацию. В ее решении заинтересованы прежде всего сотрудники отдела внешнеэкономических связей. *Масштаб проблемы* определяется тем, что, по оценкам экспертов, 30% продаж компании может быть реализовано на внешнем рынке, в то время как на данном этапе этот показатель составляет только 5%. *Динамика проблемы* определяется изменениями цен на производимый продукт на внутреннем и мировом рынках, а также динамикой платежеспособного спроса.

2.3. Выявление потребностей в научении

После того как проблема структурирована, можно приступать к анализу ее причин с точки зрения возможного влияния на нее обучения (научения) менеджеров. Главное здесь — разделить ситуации, в которых источником проблемы являются недостатки индивидуальной квалификации (компетентности) менеджеров, и ситуации, в которых источником проблем являются недостатки организации и мотивации их совместной работы. Ситуации первого типа могут быть исправлены путем научения, применения тех или иных образовательных технологий. В ситуациях второго типа необходимы совсем другие средства, технологии и подходы, относящиеся к сфере организационного развития.

Разделение этих двух ситуаций является одной из главных задач, стоящих перед специалистом по организации обучения персонала компании, будь это собственный сотрудник или приглашенный из консалтинговой компании либо учебного заведения эксперт. В ее решении могут помочь различные методы и подходы. Некоторые из них кратко рассмотрены ниже. Однако не следует забывать, что это — трудно поддающийся формализации процесс и доля «искусства», индивидуального мастерства эксперта по обучению в нем очень велика.

Итак, что же можно использовать для выделения тех аспектов проблемы, которые могут быть исправлены при помощи обучения сотрудников?

Прежде всего — это методы оценки их текущей квалификации. Такая оценка может быть осуществлена при помощи тестирования (экзаменов) либо анкетирования путем самооценки или с использованием технологии, получившей название «центр оценки» (assessment centre). Разработка тестовых и экзаменационных заданий — весьма трудоемкая работа, требующая высокой квалификации. В качестве одного из вариантов можно предложить *использовать задания и тесты, включенные в саму модульную программу*. Недостатком такого подхода является то, что модули программы в большинстве случаев содержат решения задач, ответы на вопросы и рекомендации по анализу конкретных ситуаций. Поэтому использовать этот подход можно лишь при условии, что модульная программа еще не роздана будущим обучаемым, а находится, например, в учебном центре компании. Могут быть использованы также результаты ежегодной оценки работы сотрудника непосредственным руководителем, если это практикуется в организации. Наконец, важная объективная информация о квалификации сотрудников содержится в файлах кадровой службы организации (информация о базовом образовании, опыте предшествующей работы, поощрениях и взысканиях и т.д.).

Экзамены, тесты, анкеты, а также содержание заданий, выполняемых коллективно в «центрах оценки», должны, разумеется, основываться на информации о том, какой должна быть квалификация сотрудников, занимающих соответствующие должности. Эта информация содержится, например, в описании должностей (должностных инструкциях). Однако иногда считают целесообразным не ограничиваться существующими формулировками требований к сотрудникам, выполняющим ту или иную работу, а посмотреть на все заново, начать с «чистого листа» для обеспечения комплексного и более качественного подхода, не ограниченного существующими условиями и условностями.

Вопрос, собственно, состоит в том, в чем заключается компетентность менеджера на данном рабочем месте. Иногда этот вопрос задается в отрицательной форме: в чем недостатки компетентности менеджера, занимающего сегодня эту должность? Здесь можно применить несколько различных подходов анализа (разработанных И. Прокопенко).

Первый подход заключается в том, что мы просто-напросто составляем сплошной **перечень качеств, знаний и навыков,** необходимых для успешного решения определенных управленческих задач. При этом никакой группировки названных компонентов компе-

тентности не осуществляется. Полученный набор качеств будет затем использоваться как эталон для сравнения с характеристиками реальных менеджеров, работающих в организации.

Второй подход предусматривает несколько больший объем аналитической работы: все характеристики делятся здесь на две большие группы — **технические** и **поведенческие**. К техническим характеристикам относятся знания, навыки, способности, связанные с технологическими (в широком смысле) и процедурными аспектами работы менеджера. К поведенческим — все характеристики, определяющие эффективность коммуникации и взаимодействия менеджера с другими людьми внутри и вне организации. Эта схема анализа делает акцент на том, что методы улучшения технических и поведенческих характеристик различны. Таким образом, мы сразу же переходим от анализа к проектированию мероприятий по развитию управления.

Существует четыре различных подхода к выявлению проблем с компетентностью менеджеров

Третий подход предполагает описание не набора характеристик, а **поведения менеджера** и достигаемых им показателей работы. Достоинством этой схемы является ориентация на конечный результат процесса развития управления, недостатком — невозможность зачастую определить прямую связь между демонстрируемым поведением и процессом обучения.

Четвертая схема основана на использовании **моделей компетентности.** Модель компетентности — это набор личностных характеристик, необходимых для наиболее эффективной работы в определенной должности или группе (классе) должностей. Модель строится путем выявления характеристик и способностей отдельных людей, добившихся наибольших успехов в данных должностях.

Наконец, *пятый подход* — от обратного: строится не типовая модель наиболее успешных менеджеров в данной должности, а **модель типичных недостатков** компетентности менеджеров. Анализ этих типичных недостатков затем может быть использован для выявления проблем с компетентностью менеджеров в конкретной организации.

Продолжим рассмотрение нашего примера. Недавно сформированный отдел внешнеэкономической деятельности укомплектован специалистами с высшим техническим образованием, которые ранее работали в производственных и сбытовых подразделениях компании, владеют иностранными языками и умеют работать на персональном компьютере. Последнее обстоятельство представляется важным, так как для обеспечения работы отдела планируется создание компьютерной информационной сис-

темы. Опыта работы во внешней торговле они не имеют. Недостаток специальных знаний и навыков здесь почти очевиден, однако и в этом, казалось бы простом, случае необходимо установить более прямую связь между выявленной проблемой (недостаточным объемом продаж на внешних рынках) и личными профессиональными качествами сотрудников. Для этого нужно попытаться ответить на следующие вопросы:

- Умеют ли сотрудники обосновывать решения о выходе на внешние рынки?
- Умеют ли выбирать стратегию проникновения на них?
- Знают ли механизм государственного регулирования внешнеэкономической деятельности в России?
- Умеют ли организовывать и проводить исследования мировых товарных рынков? Знают ли, какая информация для этого нужна, где ее источники и как ее обрабатывать и хранить при помощи компьютера?
- Умеют ли вести дела с представителями иных культур? Какова их установка в ходе переговоров с зарубежными коллегами?
- Знают ли, как составлять договоры, применяемые во внешней торговле?

Ответы на эти вопросы могут быть получены как при работе с экспертом-консультантом, так и путем проведения тестирования сотрудников, о чем мы уже говорили выше.

2.4. Формулирование учебных целей

После того как выявлены потребности в научении менеджеров, могут быть сформулированы конкретные учебные цели. Формулирование целей по принципу «возьмем выявленный недостаток компетентности и поставим цель его ликвидации» не слишком продуктивно, ибо не продвигает нас вперед к формированию программы обучения. Формулировка цели должна быть более конкретной и хорошо структурированной. Можно выделить три последовательных этапа формулирования учебных целей: цель как результат, цель как структура характеристик и цель как процесс (рис. 2.2).

Цель как результат. В описании цели как результата главным является представление поведения (функционирования) менеджера после прохождения обучения. Это описание должно включать как минимум три составляющие: описание содержания конкретной деятельности менеджера, стандарты, которым эта деятельность должна удовлетворять, и, наконец, условия, в которых менеджер должен демонстрировать достижение указанных результатов.

Цель как структура характеристик. Выделяют следующие группы характеристик обучаемого:

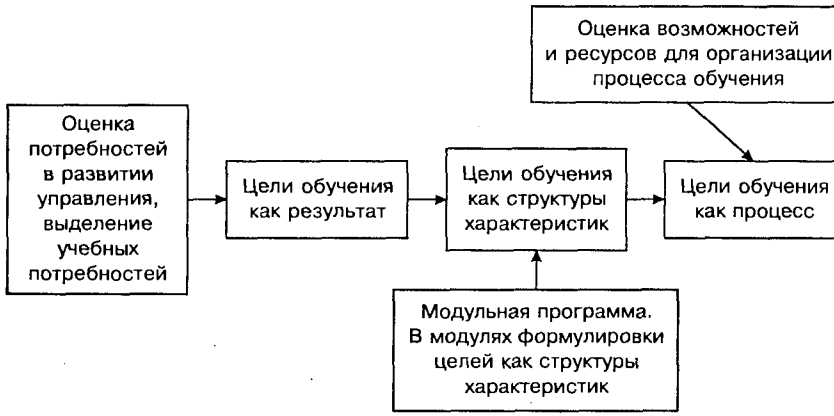


Рис. 2.2. Процесс формирования учебных целей

- поведенческие характеристики (установки, осознание чего-либо);
- навыки (умение выполнять какие-либо действия или функции);
- знания (иногда выделяют обязательные точные знания, общие представления и знакомство с какими-то идеями, теориями, методами и т.п.).

Цель как процесс. Формулирование цели обучения как процесса предполагает дальнейшую детализацию по сравнению со структурой характеристик. На этом уровне детализации указывают сроки реализации программы обучения, основной метод обучения (научения), используемые учебные материалы и ресурсы, а также требования к ним. Фактически речь идет о совмещении процесса уточнения целей обучения и формирования его программы. Кроме того, осуществляется переход от одной общей цели программы обучения в целом к иерархической системе целей для отдельных дисциплин и занятий. Общая схема процесса формирования учебных целей представлена на рис. 2.2.

Формулирование учебных целей — это «мостик» от определения потребностей к программе обучения. Он строится в три этапа

В нашем примере цель как результат может быть сформулирована следующим образом (приведем фрагмент).

Сотрудники отдела внешнеэкономических связей должны уметь:

- организовывать и проводить исследования мировых товарных рынков, определять их привлекательность, рыночную емкость, эластичность спроса, характер конкуренции, приоритетные составляющие кон-

курентоспособности товаров и др. Результаты этих исследований должны быть представлены в форме, ориентированной на разработку конкретных программ действий различных подразделений компании, включая те, которые отвечают за создание новых и производство существующих ее продуктов;

- уметь написать обзор рынка;
- владеть технологией и методами рыночных исследований с использованием современных компьютерных технологий;
- самостоятельно составлять основные виды договоров, защищать свои коммерческие интересы при заключении и исполнении договоров;

2.5. Формирование учебных программ

Формирование учебных программ с использованием материалов модульной программы «Управление развитием организации» — это, по существу, многоэтапный процесс сборки из отдельных «кубиков» изделия под индивидуальный заказ (потребности конкретной организации). Главный критерий качества сформированной программы — степень ее соответствия этим потребностям. Для достижения высокой степени этого соответствия модули программы разделены на достаточно мелкие «кубики» — учебные элементы.

Однако начинать процесс формирования программы следует на высшем уровне агрегирования информации — на уровне разделов модульной программы. Вначале должен быть решен вопрос о том, из каких разделов МП будет черпаться материал для обучения. Это определяется наряду с целями обучения, уровнем, опытом и областью ответственности (линейный или функциональный менеджмент) руководителей, приступающих к обучению.

Следующий шаг данного процесса — подбор учебных модулей. В каждом модуле имеется формулировка учебных целей, что позволяет подбирать их индивидуально, сопоставляя с формулировкой цели процесса обучения как результата. Возможно, что в данных конкретных условиях потребуется только один модуль или даже его часть. Модули программы сделаны автономными, и темы их сформулированы таким образом, чтобы уменьшить число одновременно используемых модулей при проведении программ обучения в организациях.

Однако возможно использование в одной и той же программе материалов нескольких учебных модулей. В этом случае автономность модулей, диктующая некоторое дублирование материалов,

порождает необходимость обратиться к следующему уровню иерархии материалов в программе — уровню учебного элемента. Для учебных элементов в программе также имеются формулировки учебных целей в терминах структуры характеристик, что позволяет гибко формировать содержание учебной программы.

При формировании содержания программы на основе модулей целесообразно придерживаться следующей технологии. Сформулировав цели обучения как результат, помещаем их в таблицу, в клетках которой указываем степень соответствия учебных целей элементов учебным целям программы. Затем, руководствуясь тем, что каждый модуль программы «Управление развитием организации» рассчитан на изучение в ходе недельного семинара, и, таким образом, на изучение каждого учебного элемента отводится в режиме семинара («workshop») примерно 1 день, мы можем оценить общий объем программы.

В нашем примере мы прежде всего обратимся к модулю «Организация и управление внешнеэкономической деятельностью». Этот модуль будет в данном случае основным (программообразующим). Таким образом, этот модуль будет изучаться целиком. В разделе «Особенности изучения модуля» находим, что для данной категории обучаемых рекомендуемая последовательность изучения учебных элементов такова: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 1, 2, 3, 4, 5.

Из перекрестных ссылок на полях модуля мы выявляем другие модули программы, в которых рассматриваются смежные вопросы. Это модули «Управление маркетингом», «Управление информационными ресурсами», «Управление финансами», «Управление человеческими ресурсами». Эти модули войдут в составляемую учебную программу не целиком, а отдельными элементами. Анализ, определяющий необходимость включения данного элемента в учебную программу, начинается с формулировок учебных целей элемента, которые сопоставляются с учебными целями создаваемой программы (табл. 2.1). Если цели совпадают (в разумной степени), элемент включается в программу. При этом также необходимо сопоставлять формулировки учебных целей анализируемого элемента и тех, что уже были включены в программу.

В модуле «Управление маркетингом» также весьма много материала, непосредственно относящегося к области профессиональной деятельности обучаемых. Это прежде всего элементы 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11.

Учебные цели элемента 2 сформулированы следующим образом:

- Дать представление о функциональных связях и принципах организации маркетинга на предприятии.
- Ознакомить с различными структурами организационного построения маркетинга.
- Сформулировать основные требования к специалистам в области маркетинга.
- Изучить основные этапы процесса организации маркетинга на предприятии.
- Проанализировать современные тенденции организации маркетинга на российских предприятиях.

Таблица 2.1

Формирование содержания и расчета общего объема учебной программы

Цели обучения	Модуль 1					Модуль 2		...	Итого
	Эл-т 1	Эл-т 2	Эл-т 3	Эл-т 4	Эл-т 5	Эл-т 1	Эл-т 2	...	
Иметь представление:									
...									
...									
Знать:									
...									
...									
Уметь:									
...									
...									
Средняя степень включения (релевантности)									
Общая трудоемкость изучения элемента									
Трудоемкость изучения элемента в программе									

По-видимому, все эти цели в нашем случае являются релевантными. Элемент может быть включен в программу целиком.

Учебные цели элемента 3:

- Получить представление о маркетинговой информационной системе.
- Знать основные источники получения маркетинговой информации для принятия решений в управленческой деятельности предприятия.
- Уметь разработать программу маркетингового исследования.
- Получить сведения о современном состоянии маркетинговых исследований на российском рынке.

Из этих целей первые три могут быть включены в составляемую программу обучения (75% материала элемента). По остальным учебным элементам анализ проводится аналогично.

Рассмотрим теперь модуль «Управление информационными ресурсами». Для нашего случая актуальными являются разделы модуля, посвященные, с одной стороны, содержанию информации, используемой в маркетинговых исследованиях (какая информация и из каких источников может быть получена), с другой стороны, «архитектуре» и функциям маркетинговой информационной системы, которая должна быть для этого создана. Это — учебные элементы 1, 2 и 3.

Учебные цели элемента 1 сформулированы следующим образом:

«В результате изучения данного элемента вы будете:

иметь представление:

- об информационном контуре организации и информационной системе, о влиянии уровней и функций управления, а также дискретности управления на информационную систему организации;

· об эволюции развития информационных технологий и систем, их современном состоянии и перспективах развития;

знать:

· соотношение между понятиями «информация», «данные», «информационная совокупность», «документ», «документооборот», «информационный продукт» и «информационная услуга», «информационная технология», «информационная система», «информационный менеджмент»;

· в чем состоит ответственность руководителей организаций в области информационных систем и информационных технологий;

уметь:

· определять функции информационных систем в связи с функциями управления;

· классифицировать информационные системы и технологии».

Из шести учебных целей данного элемента только три (первая в «иметь представление», первая в «знать» и первая в «уметь») релевантны для рассматриваемой ситуации. При этом обсуждение информационной системы организации и ее связи с функцией маркетинга уже вошло в состав программы из модуля «Управление маркетингом». Это позволяет экспертно оценить объем включения данного учебного элемента в 25%.

Учебные цели элемента 2 сформулированы следующим образом:

«В результате изучения данного элемента вы будете:

иметь представление:

· о сравнительных характеристиках автоматизированных и неавтоматизированных информационных систем;

· об экономической целесообразности автоматизации;

· о централизованной и децентрализованной обработке информации;

· о стратегической роли информационной системы;

· о рынке информационных систем и тенденциях его развития;

знать:

· каков жизненный цикл у информационной системы;

· каково содержание стадий и этапов создания информационной системы;

· как оценивается стоимость эксплуатации информационной системы;

· как оценивается качество и эффективность информационной системы;

· что происходит на рынке информационных продуктов и услуг и как это может нам помочь в эксплуатации информационной системы;

уметь:

· оценивать объем необходимой автоматизации информационной системы;

· быть заказчиком при создании информационной системы;

· быть организатором создания и эксплуатации информационной системы организации».

Из учебных целей этого элемента релевантными являются элементы 2, 3 и 4 в «иметь представление», 5 — в «знать», 3 — в «уметь». Итого 5 из 13 целей, или около 30%.

Авторы модульной программы предприняли все возможные усилия для того, чтобы сделать степень готовности учебных мате-

риалов к использованию как можно более высокой. Однако конкретная учебная программа высокого качества, несомненно, потребует некоторой адаптации материала. Эта адаптация прежде всего может касаться примеров и иллюстраций, которые желательно приблизить к повседневной практике обучаемых, а также практических заданий и упражнений.

Наконец, после того как сформировано содержание учебной программы, можно переходить к определению методов научения, которые будут использованы. На этот счет есть как общие рекомендации, касающиеся научения менеджеров менеджменту (они приведены ниже в данном модуле), так и специфические методы и приемы, связанные с подготовкой в конкретной функциональной области. Последние можно найти в соответствующем модуле программы.

Учебный элемент № 3. Как работать преподавателю (инструктору) с модульной программой

3.1. Технология научения

Если выше в данном модуле давались главным образом ответы на вопросы, начинающиеся с «Для чего?..» или «Что?..», то сейчас для обучающих, равно как и для обучающихся по модульной программе, предоставляется возможность найти ответы на вопросы, начинающиеся с «Каким образом?..» или «Как?..», т.е. речь пойдет о самом процессе обучения. Предполагается, что полученные ответы помогут раскрыть содержание взаимодействия между теми, кто обучает, и теми, кто обучается, и включить последних в процесс обучения.

3.1.1. Неоднозначность, открытость и гибкость

Первое, что должны знать обе стороны, участвующие в процессе обучения, — все без исключения модули программы не претендуют на исключительное право дать ответы на все возникающие вопросы. Материалы модулей дают довольно общее представление о менеджменте в широком смысле этого слова — об этом очень сложном и динамичном виде человеческой деятельности. Здесь уместно было бы напомнить о некоторых положениях, характеризующих менеджмент именно с этой стороны.

Современный менеджмент как теория и практика в значительной мере представляет собой *американский феномен.* Вещи, присущие высокоструктурированному и высокоформализованному обществу и дающие результат в ходе их применения, не обязательно дают эффект в обществах другого типа. Отсюда инструкторы должны суметь построить понятный слушателям «мостик» к российской действительности.

Сегодня менеджмент — это не закрепление статус-кво, а поддержание на деле высочайшего уровня и динамики изменений, которые только могут выдержать люди и организация

Менеджмент — это *не наука* в классическом смысле слова, это *практическая деятельность.* Однако в менеджменте существуют теории и концепции, являющиеся обоб-

щением некоторого наработанного опыта. Если та или иная теория или концепция менеджмента не получает больше подтверждения практикой, то она просто уходит в небытие, и идет поиск нового объяснения практике. Это требует от инструктора быть открытым к восприятию новой практики и гибким к объяснению теории.

Современный взгляд на менеджмент предполагает, что просто его изучение имеет мало смысла. Менеджмент в познавательном и поведенческом смыслах этого слова необходим главным образом для *проведения изменений* в деловой организации. Такой взгляд на менеджмент требует от инструктора тесно увязывать материалы занятия с задачами проведения изменений в конкретной организации.

Связь между теорией и практикой в менеджменте носит *ситуационный характер* (рис. 3.1). Ситуационный подход в менеджменте предполагает *отсутствие* единственно верного или однозначного ответа для всех случаев по одному и тому же поводу. Просто не стоит тратить время на поиск таких ответов — это неблагодарная задача.

Все зависит от... конкретной ситуации

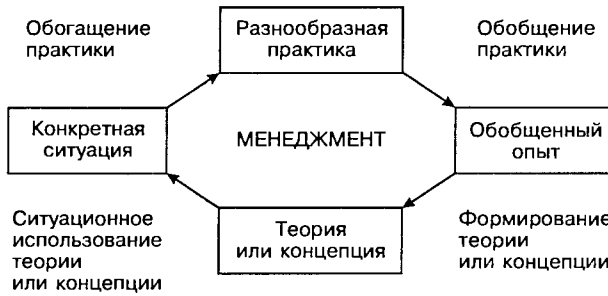


Рис. 3.1. Ситуационный характер связи между теорией и практикой в менеджменте

В своей основе поиск того или иного решения тесно связан с умением проводить *анализ конкретной ситуации* и давать оценку альтернативным идеям и действиям (далее будет рассмотрено использование в обучении управлению метода конкретных ситуаций). При этом, несомненно, требуются *знания* (структурированная информация) и *дополнительная информация*. Вместе с тем необходимо помнить, что для практики менеджмента важно не про-

сто их наличие у менеджера, а *умение применять их* в конкретной ситуации. Готовность применить различные подходы в процессе развития новой ситуации остается важным навыком и умением менеджера. Свободный выбор и гибкость в действиях отличают ситуационный подход в менеджменте от всех других ранее применявшихся в теории и практике подходов (имеются в виду традиционный и системный подходы).

Обучение — это процесс, в ходе которого человек приобретает и применяет навыки, знания, привычки, жизненные ценности и взгляды, в результате чего происходят изменения в его поведении.

Д. Бич

Сказанное выше означает для инструктора модуля данной программы то, что отныне ему не следует идти в аудиторию с единственно верным или однозначным ответом на вопрос «Что делать?». Скорее всего, ему придется давать российским слушателям следующий непривычный для них ответ: «Все зависит от...», т.е. еще одной важной задачей инструктора станет отучить российских менеджеров от губительной для ситуационного менеджмента привычки видеть в теориях и концепциях менеджмента универсальные решения на возникающие у них проблемы. Эта задача не менее, а может быть и более, важна, чем простая передача знаний и информации. Это уже выработка реального навыка, реального поведения в менеджменте. Это то, что на деле способно приводить к успеху, а не прелюдия или увертюра к успеху.

Содержание программных модулей при этом является всего-навсего контекстом для решения этой задачи. Однако желание слушателей узнать ответ на вопрос «Что делать?» по-прежнему во многом зависит от имеющихся у них знаний и информации, но теперь уже дополненных навыком и умением открыть себя новому в теории и практике менеджмента и начать мыслить и действовать так, как они этого до сих пор не делали.

Многие знают, что делать, но немногие делают то, что знают

3.1.2. Двухсторонний характер процесса научения

Важно помнить, что инструктор модуля — это не просто преподаватель в академическом смысле этого слова. Он всего-навсего как бы *«создает слушателям предпосылки для...»* или *«побуждает слушателей к получению знаний»*, т.е. структурирует для них то, что уже есть в их головах. Такой взгляд на обучение управлению требует предельно тесного взаимодействия не только между инструктором и обучающимся, но и между самими обучающимися.

Инструктору очень важно умело организовать именно этот второй тип взаимодействия, поскольку в процессе обучения должен идти активный обмен знаниями и опытом между самими слушателями по поводу материала того или иного модуля программы. Такой совокупный опыт существенно увеличивает возможности познания ситуации и выбора решений по ней. В ответ сам инструктор получает более полную картину того, что на деле происходит в управлении бизнесом. Отныне он может выйти как бы на новый уровень структурирования знаний и действий для тех же или других слушателей. Это бесконечный (нарастающий по спирали) и наиболее эффективный на сегодня процесс обучения, или, правильнее, научения новому в управлении (рис. 3.2).

Образование — это объяснение того, что люди уже знают

Каждый из нас видит и воспринимает для выбора последующих действий только часть реального мира, а вместе мы видим весь этот мир

С организационной точки зрения подобное взаимодействие, как правило, бывает эффективным в ходе использования *метода групповой работы* (этот метод обучения будет рассмотрен подробно ниже). В этом случае инструктор как бы «берет» от участ-

Кто мучит, тот и учит.

Поговорка

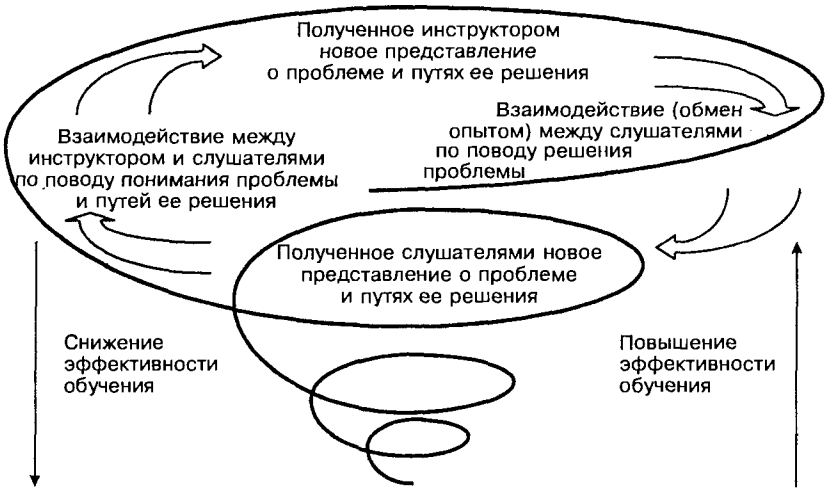


Рис. 3.2. Спираль группового научения управлению

ников дискуссии то, что они знают, их индивидуальный опыт, и использует свой талант, свое искусство для превращения его в совокупный, обобщенный опыт. Другими словами, он превращает *количество* (самый разнообразный индивидуальный опыт слушателей) в *качество* (более богатое видение проблемы и путей ее решения). Однако необходимо помнить, что подобный двухсторонний характер процесса научения управлению подразумевает такое поведение инструктора, которое в наибольшей мере отражает интересы слушателей.

3.1.3. Практикующее научение

Каждый модуль программы построен так, чтобы воодушевить инструктора на создание такого учебного окружения, в котором процесс научения прямо связан с выполняемыми слушателями практическими действиями. Сама цель обучения очень практическая — *переход менеджеров к новому, более эффективному ролевому поведению, к новым действиям на работе.* Попросту говоря, стать лучше как менеджер.

Научиться можно только самому

Обучение управлению в силу специфики последнего как преимущественно практической деятельности в значительной мере отличается от существующих процессов *передачи знаний* в традиционных областях естественных и гуманитарных наук. Это отличие касается главного — *целей обучения.* Основополагающая идея обучения управлению строится на вере в то, что управление — это скорее *поведение, навыки и умения,* чем просто *знания* (рис. 3.3).

Знание само по себе не воспитывает ни умения, ни воли.

К.П. Победоносцев

Лучший способ развития этих качеств — тренировка через моделирование действий (подобно спортсмену или артисту). При постижении управленческого мастерства роль указанных факторов резко возрастает. В свое время это вызвало создание и развитие именно такого подхода применительно к методам обучения управлению.

Узнать не трудно, а трудно привыкнуть.

Г.С. Сковорода

Сегодня признается, что такой концептуальной основой стало *практикующее научение (experimential learning),* исходящее из предположения, что навыки, умения и адекватное поведение в целом наиболее эффективно формируются в ходе приобретения *опыта* с последующим его осмыслением, конкретизацией и проверкой на практике (рис. 3.4).

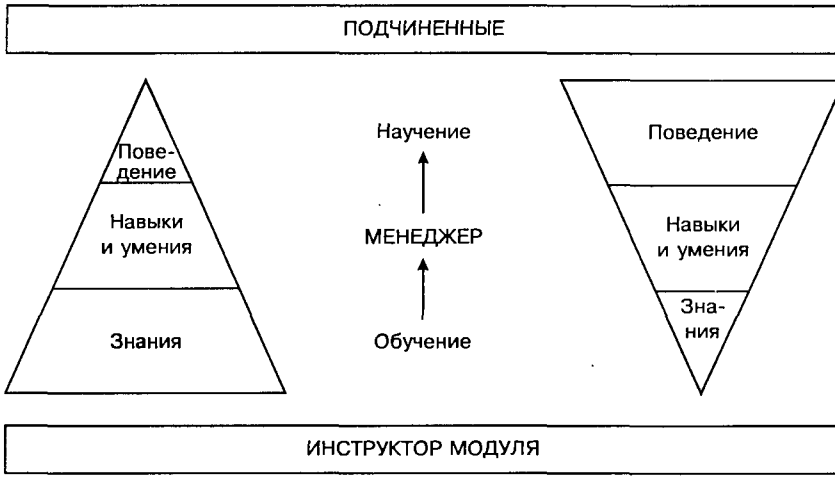


Рис. 3.3. Парадигма целей обучения управлению (перевернутая пирамида)

Рис. 3.4. Экспериментальный цикл научения по Д. Колбу

Более чем понятным является то, что обучение управлению в рамках спирали практикующего научения лучше всего проводить, непосредственно вовлекая обучающегося в практическую деятельность на рабочем месте в должности менеджера. Однако трудно

себе представить, что в действительности имеются такие объекты деловой активности, фирмы или компании, которые пожелают взять на себя роль учебно-тренировочных лабораторий или «питомников» по воспитанию дипломированных управленцев. Если жизнь не дает подобному осуществиться, то сами задачи остаются.

Мы не учим их; мы создаем условия, в которых они учатся.

С. Паперт

Практикующее научение значительно отличается от традиционного обучения в подходе к данному процессу. Так, если при традиционном обучении главная *ответственность за результаты* возлагается на преподавателя, то научение переносит эту ответственность на слушателя как на личность. Если традиционное обучение является главным образом познавательным процессом, то научение в основном ориентируется на *конкретные действия* и поведенческие процессы. Традиционный анализ фактов и абстрактных концепций переходит в приобретение навыков и умений и в конечном счете — в *новое поведение*. Минимальная личная вовлеченность слушателя в рамках традиционного обучения заменяется *физической и психологической вовлеченностью* с принятием на себя ответственности за ход и результаты занятий. В целом *практикующее научение* — это научение, требующее принятия на себя обязательств по активному использованию всех имеющихся возможностей в научении и применению их результатов в своем каждодневном мышлении и поведении.

Основная проблема будущего состоит в том, чтобы помочь людям взять на себя ответственность за собственное обучение

«Набивание» головы менеджера дополнительной информацией или данными по предмету модуля является низшей целью обучения в рамках данной программы

Задача настоящего модуля — сделать так, чтобы научение как метод не «застряло» у инструктора на теоретическом уровне, а максимально выразилось в применении предметных теорий и концепций на практике, объяснению последней наиболее исчерпывающим образом.

Изначальным импульсом для данной модульной программы является практика менеджмента. Поэтому инструктор модуля должен иметь в запасе достаточное количество примеров из практики управления, объясняемых на основе существующих принципов, теорий и концепций. При этом постоянной задачей инструктора является воодушевление слушателей на то, чтобы они как можно больше рассказывали о собственном опыте. Приведенный на рис. 3.4 цикл научения предполагает именно такую работу инструктора. Этот же цикл

является основой проведения исследований в управлении. Все другие подходы умозрительного характера типа «мне кажется...» не имеют никакого практического интереса и полезности, по крайней мере у тех, кто хочет добиться успеха в бизнесе.

Поэтому инструктор модуля должен воодушевлять слушателей на изучение и осмысление существующей практики и далее двигаться вперед к новой практике, никогда не останавливаясь на достигнутом. В этих целях все занятия по модулю должны включать наиболее полный набор *методов активного обучения:* анализ и обсуждение конкретных ситуаций или учебных фильмов; работа в малых группах по решению проблем или принятию решений; проведение практикующих упражнений, моделирующих управленческие роли и действия; проведение деловых игр с применением компьютеров; встречи и интервью с менеджерами, уже добившимися успеха в области управления; работа над групповыми проектами в области управления и т.п. Конечно, все это должен инициировать инструктор, используя материалы модуля и другие вспомогательные источники, но также важно рассматривать предложения, исходящие от слушателей, их предыдущий опыт в данной области.

Метод преподавания нового старыми средствами определенно не приносит удовлетворительных результатов

Если инструктор модуля будет действовать таким образом, то можно быть уверенным, что будут действовать и слушатели.

3.2. Современные образовательные технологии, применяемые в модульной программе

3.2.1. Потребности слушателей в процессе обучения

Несмотря на то что между преподавателями и организаторами учебных занятий нет полного согласия в том, что в конечном счете лучше всего мотивирует слушателей и участников занятий, они, однако, согласны с тем, что содержательное и методическое окружение должно обеспечить следующее:

Надо помогать людям эффективно учиться, вместо того чтобы передавать им ненужные знания.

П. Хани, А. Мамфолд

- слушателей должно привлекать не только то, что они были приглашены на занятие, но и появ-

ление у них естественного *желания оставаться на нем до окончания;*

Цели являются наиболее сильным мотиватором деятельности человека

- слушатели должны *делать на занятии все* то, что было предусмотрено инструктором, его методикой преподавания, обеспечивающей достижение учебных целей;
- слушатели должны идти дальше рутинного выполнения заданий инструктора и *проявлять высочайший уровень активности и энтузиазма, творчества и новаторства* в ходе занятия.

Тот, кто контролирует ситуацию, — контролирует поведение.

Б.Ф. Скиннер

Наилучшим образом проиллюстрировать потребности слушателей — пользователей модулей данной программы можно на примере следующей поучительной истории.

Эта история о том, как один учебный модуль уже третий день не вызывал большого интереса и энтузиазма у участников семинара. Приглашенный новый инструктор почувствовал, что происходит что-то неладное. Он постарался хорошо подготовиться к занятию, сделал прекрасные слайды и выбрал интересную тему — *мотивирование сотрудников компании, непосредственно работающих с клиентами.* К сожалению, поскольку была холодная погода, он где-то простыл и за несколько минут до начала занятия его голос охрип. Он еле мог говорить шепотом. Тогда инструктор принял следующее быстрое решение. В начале занятия он, улыбаясь, с извинением прошептал *«Доброе утро»* и затем написал на доске: *«Мотивирование сотрудников, работающих с клиентами, — рекомендации вашей учебной группы».* После этого он сел на свободное место, налил себе стакан воды и, с воодушевлением взглянув на слушателей, сидящих рядом с ним, предложил им свой фломастер, посчитав, что они уже готовы изложить свои идеи на доске.

Почти все участники занятия поняли, что теперь «мяч на их корте», от них ждут решений и действий. Началась предельно оживленная и эмоциональная дискуссия по проблеме. Появившийся в группе лидер начал записывать на доске предложения и идеи участников семинара.

После часового обсуждения спонтанных и живых идей инструктор попросил одного из участников подвести итог дискуссии и записать результаты на доске. Все слушатели единодушно признали данное занятие лучшим в рамках данного модуля. Они с гордостью заявили: «Это было *наше* занятие». Умение в условиях высочайшей активности слушателей держать ситуацию на занятии под контролем является важным качеством инструктора.

Что обычно ждут слушатели от занятия?

Они хотят *ощущать себя частью учебной группы* и быть принятыми остальными участниками.

Они хотят, чтобы их заметили и дали им высказаться, поделиться своими соображениями и опытом.

Они также хотят, чтобы их не просто *слушали*, а слушали с *интересом* и то, что они говорят, считалось бы другими участниками *полезным*.

Еще они хотят, чтобы им дали почувствовать *ответственность* за результаты работы учебной группы в рамках целого модуля или даже программы.

Учение должно доставлять радость.

П. Дракер

Если наложить эти потребности на известную мотивационную модель А. Маслоу, то получится следующая картина (рис. 3.5).

Естественно, что при таком раскладе потребности слушателей в рамках «маслоувской» иерархии будут непосредственным образом подчиняться общим выводам данной мотивационной концепции.

- *Удовлетворенная потребность более не мотивирует, на ее месте возникает новая.* Так, будучи принятым группой, слушатель хочет поделиться с ней своим опытом.
- *Сам набор потребностей у слушателей может быть одинаков, но сила проявления каждой из них может быть разной.* Так, не все слушатели в равной мере проявляют активность.
- *В обучении управлению существует больше способов удовлетворения потребностей высокого уровня, чем низкого.* Так, знания

Рис. 3.5. Иерархия потребностей обучающихся управлению

можно передать всего несколькими способами, используя в основном вербальную коммуникацию.

Преподавательская практика также дает некоторые рекомендации по применению «маслоувской» концепции в обучении управлению, приводимые ниже.

- *Потребности обучения более высокого уровня присутствуют у большего числа слушателей.* Вышеприведенная история с инструктором — пример этому.
- *Чем выше должностной уровень слушателя, тем больше он ориентируется на потребности обучения высокого уровня.* Известно, что проводить занятия традиционным образом для высшего управленческого персонала — значит сразу провалить программу. Однако слушателям, начинающим изучать бухгалтерию, можно до бесконечности пересказывать и растолковывать книжные истины, и, возможно, на протяжении занятий они не пожелают высказать никаких своих предложений и соображений.
- *Выполнение рутинных задачек или заданий, не имеющих альтернативных решений, не вызывает у слушателей высших потребностей.* Так, выполнение примитивных тестов или решение «заформулированных» задачек не требует активного участия в работе учебной группы.
- *Слушатели из числа линейных руководителей больше ориентируются на высокие потребности обучения, чем слушатели из числа функциональных руководителей.* Это связано с тем, что первые больше заняты ситуационным решением проблем, а вторые — либо принятием решений, либо обеспечением первых информацией и данными к этим решениям.
- *Юные слушатели больше ориентированы на потребности обучения низкого уровня, а слушатели более взрослой категории — на высокие потребности обучения.* Последних к этому подталкивает некий «переизбыток» опыта и естественное желание поделиться им или проверить его.

Несомненно, инструктор модуля при определении потребностей слушателей и их мотивирования вправе полагаться также и на другие теории и процессы мотивации, творчески используя из них то, что непосредственным образом связано с обучением управлению. Так, со ссылкой на двухфакторную модель Герцберга можно с уверенностью сказать, что, каким бы распрекрасным не было помещение для занятий, применение никудышной методики не будет способствовать развитию у слушателей интереса к модулю.

Учебное занятие, по сути, представляет собой организацию классического типа. Здесь присутствуют общие учебные цели, сформулированные инструктором на основе учета индивидуальных потребностей слушателей. Имеет место *разделение труда:* в зависимости от ситуации одни «дают», а другие «получают». Наличествует и механизм координации разделенного участия, представленный применяемой методикой обучения. Эффективность этого механизма выражается через приобретение власти, влияния одного или одних участников процесса над другим или другими. Однако нельзя говорить о занятии как эффективной организации, если у слушателей и инструктора отсутствует понимание таких важных составляющих, как подчинение и дисциплина. Отсутствие именно этих атрибутов занятия как организации может послужить началом потери слушателями мотивированности в обучении. Отсюда важность изначальной потребности — подчиняться, т.е. желание обменивать часть своей свободы на достижение индивидуальных целей обучения.

Технология, которая лишь дублирует воспроизводимую на бумаге информацию, недостаточна

3.2.2. Подготовка и проведение занятий

Подготовка к занятию

Формулирование учебных целей или целей занятия является основополагающим моментом в отборе и подготовке всех остальных элементов занятия (место, время, участники, материалы, технические средства и т.д.). Будут ли учебные цели взяты из учебных элементов модуля или сформулированы инструктором самостоятельно, в любом случае они должны отражать то, чему участники в конечном счете научатся в результате обсуждения вопросов на занятии.

Учебных целей не должно быть много. Так, для 80—90-минутного занятия разумно установить 2—4 предельно практичные и реалистичные *учебные цели.* Лучше всего, если их вместе с темой занятия удастся написать на левой части доски или стоящем слева от доски флипчарте (планшете с перекидными бумажными листами), как это показано на рис. 3.6.

Например:
Учебный модуль: *Управление качеством*
Тема занятия: *Определение понятия качества*
Цели занятия:
1. *Достичь согласия по поводу того, что такое качество.*
2. *Найти практическое применение полученного определения качества в организациях, где работают слушатели.*

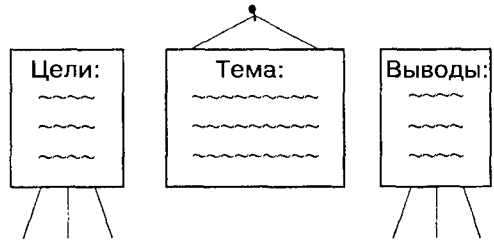


Рис. 3.6

Это, как правило, делается для того, чтобы на правой части доски или на стоящем справа от доски флипчарте записать корреспондирующиеся с ними *итоги* или *выводы* по результатам проведенного занятия.

Формулировки учебных целей и выводов по занятию полезно обсудить со слушателями, участие которых в этом процессе будет способствовать повышению их мотивации в обучении в целом. Вы как бы промодулируете в классе известное управленческое упражнение «управление по целям».

Кроме того, визуальное воспроизводство или отображение учебных целей помогает и инструктору, и слушателям четко держаться темы занятия и не отвлекаться от нее. Жалеть время на все это не следует. Как показывает опыт проведения успешных занятий, это намного полезнее, чем очередное «забивание» голов слушателей битами и байтами предметной информации. Последняя, как правило, если и попадает в их записи, то минуя их головы.

После того как учебные цели сформулированы и *приняты участниками,* слушателям следует объяснить порядок обсуждения вопросов занятия и те специфические моменты, на которые необходимо обратить внимание.

Затем проведите *представление участников* занятия друг другу, дайте им возможность узнать, кто откуда и чем занимается, что знает и что умеет. Это очень поможет обсуждению вопросов занятия, когда инструктор будет просить того или иного слушателя поделиться своим пониманием проблемы и опытом ее решения.

В заключение инструктор должен определиться и *установить для себя,* какие *проблемы, сложности и противоречия* могут возникнуть в ходе проведения занятия, предугадать, в каком направлении, скорее всего, пойдет дискуссия.

Открытие занятия

Открытие занятия предполагает, что инструктор, если это *первое занятие по модулю, постарается «связать» предмет изучения* со сферой деятельности, опытом и проблемами слушателей, а если это одно из последующих занятий — то и с темами предыдущих занятий. Слушатели, как правило, любят, когда то, что они узнают на занятиях, прямо или косвенно связано с их работой и их проблемами. Они также любят, когда имеет место преемственность в последующих занятиях модуля.

Открытие занятия также может быть дополнено либо проведением упражнения на рефлексию по результатам предыдущего занятия, либо проведением несложного самооценочного теста по теме, которую предстоит изучить. И то и другое поможет «разогреть» слушателей, быстрее и лучше включиться в работу в аудитории. Эти дополнительные мероприятия могут занять 10—15 мин, но сделают слушателей более активными, а занятие — более эффективным.

Проведение дискуссии: роли инструктора

Номинально инструктор в ходе организационной игры, называемой занятием по модулю, является как бы ее менеджером. Поэтому, как и в реальной управленческой практике, он должен отойти в сторону и не вмешиваться в процесс обсуждения, если дискуссия идет хорошо. В этом случае он должен сменить роль «линейного менеджера» на роль «председателя собрания», быть не авторитарным, а «строящим мосты между участниками обсуждения» или, как говорят, быть «первым среди равных», а не «равнее» других. Необходимо снять все преграды, создаваемые титулами и званиями участников. На занятии все одинаковы, все являются участниками. Все имеют равные возможности говорить и являются равноправными участниками процесса обучения. При этом должен существовать как бы смысл общего ожидания: инструктор и слушатели — равноправные пассажиры корабля, следующего к совместному открытию, хотя для этого всем нужно приложить соответствующие усилия.

Воодушевление участников на дискуссию

Всегда хорошо начинать дискуссию в аудитории с позиции ведущего лица, однако намного лучше, особенно для групп обучающихся менеджеров, давать обсуждению возможность «бродить» по аудитории, а самому инструктору «приземлиться» где-нибудь на свободном месте среди слушателей, но так, чтобы было удобно слушать выступающих.

Хорошее обсуждение должно начаться с вопроса инструктора, но затем он должен стать незаметным и далее действовать, направляя дискуссию в нужное русло. Задача инструктора — как бы надуть мяч и позволить слушателям гонять его туда-сюда и вокруг, а свои усилия сконцентрировать на поддержании хорошего темпа игры. Как хороший спортивный судья, инструктор должен иногда давать «тайм-аут» для проведения рефлексии проделанного и подведения итогов, а также для того, чтобы спланировать дальнейшие ходы и действия.

Дискуссия как метод обучения используется в группах в следующих случаях:

- когда слушатели уже имеют некоторое знание предмета обсуждения, а инструктор хочет обобщить их опыт, углубить их понимание в отношении объясняющих практику теорий, концепций и принципов;
- когда (как правило, бывает в самом начале обучения) инструктор пытается установить правильное начало для занятия, имея в виду способность слушателей принять подаваемый материал как очень сложный или как очень простой;
- когда слушатели испытывают потребность в знании взглядов других людей или в изменении своих устоявшихся взглядов.

Использование вопросов на занятии

В ходе занятия инструктор управляет дискуссией, задавая различные вопросы. Хорошие вопросы должны быть:

Задавать вопросы сложнее, чем отвечать на них

- краткими;
- простыми по содержанию и легкими для понимания;
- иметь отношение к чему-то одному;
- следовать друг за другом в логическом порядке.

У меня есть шесть честных слуг. Они научили меня всему, что я знаю. Их зовут что и где и когда и почему и кто и как.

Р. Киплинг

Наиболее полезными с точки зрения развертывания и поддержания дискуссии на занятии являются открытые вопросы, начинающиеся, по Р. Киплингу, с *что, где, когда, почему, кто* или *как,* на которые нельзя дать простые ответы «да» или «нет».

Например:

- Как внедрение информационной системы повлияло на себестоимость продукции?
- Какие изменения могут иметь место в нашем бизнесе в следующие два года?
- Почему у нас в компании такая большая текучка кадров?

Более полному ответу слушателя могут способствовать и вопросы о его мнении либо об имеющемся личном опыте.

Например:
· «Андрей, не могли бы вы сказать нам, что вы думаете по поводу нового указа президента?»

Не стоит в обычной ситуации задавать вопросы, на которые слушатели могут быстро дать простые ответы «да» или «нет».

Например:
· «Андрей, как вы думаете, новый указ президента повлияет на сложившуюся ситуацию?»

В этом случае не приходится ждать других ответов кроме «да» или «нет», и после этого потребуется задать вопрос «Почему?». Поэтому всегда лучше начинать обсуждение в аудитории с открытого вопроса.

Изложенное выше покажется простым делом. Как следует из практики, людям привычнее задавать простые вопросы и получать простые ответы. Однако такая практика может легко завести любую дискуссию в тупик.

Нередко слушатели могут обращаться с вопросом к инструктору, если у них появляется потребность выразить свой взгляд на вещи.

Например, они могут спросить:
«Действительно ли люди считают, что менеджер сегодня находится в ситуации, когда на него оказывается сильное давление?»

Инструктор может поинтересоваться их собственным мнением по этому поводу до того, как развернуть широкую дискуссию. Такой подход особенно полезен, если поднятый слушателями вопрос посвящен новой или неизвестной проблеме. В этом случае инструктору должно быть на деле интересно узнать, какое давление испытывают менеджеры и почему это происходит.

Обсуждение проблем на занятии приносит больше пользы, когда аудитория имеет дело с мнениями, а не с фактами. Для этого необходимо всегда делать обобщения высказанных противоположных мнений так, чтобы все высказавшиеся остались довольны и чтобы все смогли сделать свои собственные выводы. Так, если на заданный инструктором вопрос слушатели на основе своего опыта дали разные ответы, то на это обязательно следует обратить их внимание и дать им

Слушатель спрашивает инструктора: «Профессор, почему каждый раз на наши вопросы вы отвечаете вопросом?» «А почему бы и нет?» — ответил инструктор

понять, что любая точка зрения, любой опыт имеет право на существование.

Инструктор не должен, после того как создана атмосфера демократии в ходе дискуссии, вдруг присваивать себе право на единственно верный ответ типа: «Да, все, что вы говорили, это так. Однако вот что я вам скажу... это так и есть на самом деле». Ему лучше выполнять роль координатора аудитории и выражать свое мнение только в качестве равного участника дискуссии.

Ответы не бывают «правильными» или «неправильными»

Направляющие и риторические вопросы полезны в той мере, в которой они предусматривают получение предполагаемого ответа через то, как они сформулированы. Как следствие, такие вопросы либо ведут к получению согласия со стороны слушателей, либо вызывают сильное несогласие с высказанным постулатом.

Совершенно бесполезно для инструктора в ходе дискуссии пытаться уходить в сторону от идей, рожденных слушателями. В этом случае направляющим мог бы быть следующий вопрос: «Никто не любит работать по воскресеньям, не правда ли?»

Инструктор на занятии может задавать вопросы как группе в целом, так и конкретному слушателю. В первом случае инструктору лучше всего не останавливать свой взгляд на ком-нибудь — надо смотреть как бы поверх группы и обратиться к ней с вопросом, на который любой может дать ответ. Тогда все слушатели готовятся к ответам.

В то же время бывает полезно «раскрутить» какого-нибудь молчуна или, наоборот, кого-нибудь, болтающего со своим соседом. Вопросы к конкретному слушателю также помогают «подогреть» дискуссию, когда из нее уже «выпущен пар» или когда необходимо обратить внимание аудитории на чей-то специфический, интересный и полезный опыт. При этом необходимо избегать задавать слушателям вопросы в каком-то строгом порядке, например, «по часовой стрелке» и т.п. Вопросы лучше распределять справедливо.

Для полного совершенства надо, чтобы подготовка была труднее самого дела.

Ф. Бекон

Некоторые общие советы инструктору

Компетентный инструктор, работая с опытными менеджерами, ставит, как правило, своей задачей достижение следующих целей:

- создать атмосферу непринужденности, в которой может вестись свободная дискуссия;
- обеспечить понимание и принятие слушателями целей дискуссии;
- стимулировать высказывание идей;
- обеспечить для всех равную возможность участвовать в дискуссии;
- помочь слушателям придерживаться предмета обсуждения;
- вести слушателей к достижению целей дискуссии;
- не давать обидных комментариев, переспрашивать в случае неясностей или странных идей;
- при необходимости обеспечивать слушателей информацией, давать определения терминам;
- слушать участников так, чтобы они понимали значимость и полезность высказываемого;
- всегда подводить итоги дискуссии.

Нам необходимы более индивидуализированное обучение и саморазвитие, а также более коллективизированные обмен знаниями и обучение

Инструктор всегда должен проявлять *уважение к слушателям.* Качество подготовки к занятию наглядно демонстрирует это. В работе со слушателями инструктор должен уважать и считаться с высказанными ими взглядами, даже если он сам не согласен с ними. Такое уважение можно выразить через выведение проводимого обсуждения на уровень проявляемых в нем потребностей и интересов слушателей. Что бы ни происходило в ходе обсуждения, инструктор должен оставаться беспристрастным и спокойным и не проявлять диктаторских замашек.

Ниже приводятся некоторые советы для эффективного проведения дискуссии.

- Сделать начало хорошим:
  начать занятие вовремя;
  попытаться сделать так, чтобы группа расслабилась.
- Подвести к дискуссии:
  объявить цель дискуссии;
  ясно и кратко сформулировать тему занятия;
  объяснить процедуру дискуссии и в каких пределах она будет вестись;
  раскрыть тему дискуссии.
- Вести дискуссию:
  воодушевить всех слушателей на участие;
  контролировать сверхразговорчивых;

расшевелить скромных;
не дать одному или двум монополизировать дискуссию;
действовать тактично по отношению к сказанному не по делу;
избегать споров;
поддерживать дискуссию;
стараться подводить итоги чаще;
избегать использования аудиовизуальных средств.

- Подвести итог дискуссии:
  отметить главные моменты дискуссии;
  отметить сделанные заключения;
  ясно объяснить, чего удалось достичь в ходе дискуссии;
  повторить позиции, высказанные меньшинством;
  достичь согласия по предложенным действиям.
- Закончить на «высокой ноте».

3.2.3. Другие методы обучения для модульной программы

Выше был подробно рассмотрен наиболее распространенный метод обучения менеджменту — метод конкретной ситуации. Здесь и ниже предлагается рассмотреть некоторые другие методы, которые полезно использовать в активном обучении по модульной программе: проигрывание ролей; приглашение практиков в аудиторию; практикующие упражнения; деловые игры, тесты; визиты в организации; применение аудиовизуальных материалов.

Метод групповой работы в силу своей важности будет рассмотрен ниже в отдельном разделе.

Проигрывание ролей. Метод проигрывания ролей как метод активного обучения может служить дополнением к методу конкретных ситуаций, методу групповой работы и проведению практикующих упражнений. Этот метод часто путают с деловыми играми в их классическом понимании. Суть метода проигрывания ролей заключается в том, что при его встраивании в другие методы активного обучения между участниками распределяют имеющиеся в ситуации роли. В конкретной ситуации и в практикующем упражнении роли часто предписаны по тексту, сюжету или сценарию. В групповой работе роли участникам могут предписываться инструктором. В последнем случае это, как правило, те роли, которые выполняются людьми в реальной жизни в организации при решении проблем и принятии решений. В целях повышения эффективности обучения может проводиться ротация ролей между участниками. Моделируя те или иные роли, участники вырабатывают оп-

ределенные навыки и умения, образцы соответствующего поведения по выполнению этих ролей в реальной жизни.

Приглашение практиков в аудиторию. Приглашение руководителей-практиков в аудиторию для беседы со слушателями исторически предшествовало появлению метода конкретных ситуаций. И сегодня этот метод остается важным, он существенным образом дополняет метод конкретной ситуации. Приглашаемый может быть менеджером из организации, о которой написана конкретная ситуация. В этом случае приглашенный является очень интересным и полезным собеседником для слушателей. Как правило, приглашаемый находится в аудитории с самого начала занятия, наблюдая за дискуссией. Выступает он в заключение дискуссии, отвечая на вопросы слушателей. Инструктор должен заранее предупредить приглашаемого менеджера о том, что слушатели могут задавать ему вопросы, не совсем приятные для него как для представителя организации, о которой написана конкретная ситуация. Менеджера-практика могут пригласить и на обычное занятие по какой-то определенной теме. В этом случае инструктор должен подготовить со слушателями вопросы для него и передать их приглашаемому заранее. В результате беседа будет иметь более структурированный характер и от нее будет больше пользы. Приглашение менеджеров-практиков в аудиторию помогает слушателям глубже понять связь между теорией и практикой менеджмента.

Практикующее упражнение. В практике обучения практикующее упражнение представляет собой текстуально изложенное управленческое задание по решению конкретной проблемы (например, проектирование конкретных рабочих мест или проектирование организации). Упражнение, как правило, содержит информацию и данные, пользуясь которыми слушатели индивидуально, а чаще с использованием метода групповой работы пытаются найти свое решение и затем доложить о нем в аудитории. В модулях программы имеется много таких упражнений. Выполнение упражнений помогает слушателям увидеть и понять происходящее в практике управления, выработать соответствующие навыки и умения.

Визиты в деловые организации. Визиты в деловые организации являются очень популярными у слушателей программы обучения менеджменту. Аналогично с приглашением менеджеров-практиков визит в деловую организацию должен быть хорошо спланирован по времени и структурирован по содержанию в деталях. Большую группу слушателей следует разбить на более мелкие группы (не более 12 человек) для повышения эффективности встреч и бесед с представителями организации. Слушатели должны быть тщательно проинст-

руктированы о своем поведении и характере визита, его целях и процедуре. Посещаемая организация также должна заранее знать о визите слушателей. Визиты, равно как и приглашение практиков в аудиторию, преследуют цель ознакомить слушателей с практикой менеджмента и понять применение соответствующих концепций и теорий.

Применение аудиовизуальных средств. Аудиовизуальные средства (демонстрация слайдов, учебные видеофильмы и т.д.) резко повышают эффективность обучения менеджменту. Можно хотя бы вспомнить, что из всех видов памяти зрительная память составляет 80%. Однако применение визуальных средств должно проводиться в разумных пределах и с разумной интенсивностью (в среднем не более одного слайда за 15 мин занятий). Имеются также определенные требования к подготовке визуальных материалов. Так, демонстрируемый материал тем эффективнее, чем меньше на нем написано слов и нарисовано стрелок и линий. Здесь тоже имеется свой разумный предел. Недопустимо демонстрировать текст целыми страницами. В этом случае лучше обратиться к печатному материалу. Исключением может являться материал, содержащий бухгалтерские и финансовые данные. Изображенное на экране должно дополняться сказанным и служить источником для обсуждения, а не самообъясняющим текстом. Большинство слайдов, прилагаемых к модулям программы, близки к указанным требованиям.

Видеоматериалы в обучении менеджменту могут иметь широкий спектр использования. Они могут применяться в иллюстрационных и демонстрационных целях, например в форме конкретной ситуации. Видеоматериалы следует подбирать по теме занятия. Рекомендуемая продолжительность показа видеоматериалов составляет 15—20 мин. Однако, если необходимо, она может быть увеличено до 30—40 мин, т.е. так, чтобы оставалось время на обсуждение показанного материала.

В последнее время видеотехника широко используется для проведения аутотренинга по выработке управленческих навыков и умений, а также группового ролевого поведения по темам, связанным с лидерством и организационным поведением.

3.2.4. Некоторые особенности технологий обучения менеджменту (вместо заключения)

Вызов. Содержание учебной модульной программы должно провоцировать слушателя на дискуссию, вызывать у него любопытство, несогласие или же полную поддержку. Для этого занятия должны включать элементы необычности и по форме подачи ма-

териала, и по содержанию, а также соревновательности между слушателями (например, желание пропагандировать именно свой опыт и т.п.).

Соучастие. Необходимо добиваться, чтобы обучающийся не столько слушал инструктора и тренировался в развитии определенных навыков, сколько сам совместно с инструктором «создавал» новые знания и вырабатывал подходы к решению проблем. Для этого следует регулярно практиковать групповые упражнения по решению «неясных» задач (например, материальное стимулирование в условиях резкого обесценения рубля). Этому также способствует обеспечение слушателей комплектами соответствующих материалов, чтобы освободить их от непрерывного конспектирования, сдерживающего их активность.

Обратная связь. Предоставление слушателям неограниченной возможности обращаться в ходе занятия к инструктору с вопросами, репликами и идеями усиливает два выше названных процесса и способствует поддержанию творческой обстановки в аудитории. Важными инструментами обратной связи являются «быстрые» тесты, вопросники, анкеты и т.п.

Наглядность преподаваемого материала. Этот процесс включает использование высококлассного и многоцветного изображения проблемы в раздаваемых материалах (одна проблема на одной странице, не более 10—15 слов на странице крупным шрифтом и аналогичные требования); цветного изображения на больших белых листах бумаги; белых досок с разноцветными фломастерами; коричневых досок с цветными мелками; и слайдопроекторов; видеофильмов со звуковым сопровождением (максимум 15—20 мин).

Коммуникации. Следующие факторы повышают коммуникационные способности занятий со слушателями:

максимально смешанное формирование групп;

посадить слушателей в аудитории так, чтобы они хорошо слышали и видели друг друга в лицо;

форма одежды слушателей свободная;

наличие перед слушателем таблички с полным именем и, если необходимо, с названием организации.

Законченность обучения. Слушателям должна быть предложена завершающая «дипломная» работа в составе группы с распределением ролей. Объект работы должен быть реальным (организация одного из участников группы). Работа выполняется по одной из общепринятых методик, предварительно проработанная со слушателями на занятиях. Проект работы «защищается» группой перед всеми слушателями и инструкторами.

3.3. Обучение с использованием конкретных ситуаций

3.3.1. Что такое конкретная ситуация

Нельзя говорить об обучении с использованием конкретных ситуаций, не обращаясь к понятию *case* — **конкретная ситуация** (КС). Действительно, определение понятия *метод конкретных ситуаций* (МКС), как правило, начинается с определения, что такое конкретная ситуация.

Те сомнения, которые не разрешит теория, разрешит практика.

Л. Фейербах

В самом общем виде КС представляет собой описание действительных событий (имевших место в процессе ведения бизнеса) в словах, цифрах и образах. Это как бы «срез» процесса, фиксация его динамики в определенных временных границах, ставящая обучающегося перед выбором путей решения проблем и курса последующих действий. При этом ожидается, что в результате изучения ситуации слушатель придет к индивидуальному заключению, а после обсуждения КС в малой учебной группе и в аудитории внесет в него необходимые изменения. По своей природе КС тем лучше, чем в более реальную ситуацию «попадает» изучающий ее слушатель.

Частные случаи не может предусмотреть ни одно искусство.

Аристотель

КС как метод обучения строится на воссоздании реальной деловой ситуации путем *метафор и моделирования*. При этом каждая КС является результатом действительно произошедших событий и, таким образом, служит как бы метафорой для определенного набора проблем. Ситуации, с которыми сталкиваются в жизни руководители, могут отличаться от метафор, передающих их смысл. Однако соединенные определенным образом метафоры как раз и составляют ту КС, которая может отражать **наиболее общее в управлении.** Далее излагается методика, как строится процесс научения с применением метода конкретной ситуации, когда речь идет об обсуждении реально происходивших событий.

В модулях программы приводятся конкретные ситуации.

Первые — это так называемые *«сквозные»* КС, содержащие информацию, имеющую, как правило, отношение к большинству проблем того или иного модуля. Эти КС относительно больше по объему и могут быть использованы как в целом, так и «по частям». В первом случае они могут быть предметом обсуждения целого за-

нятия, и такое обсуждение лучше проводить в его «классическом» варианте (ниже будет объяснена методика проведения такого занятия). Во втором случае, «части» КС лучше использовать в иллюстрационных целях, ссылаясь на них каждый раз (когда это уместно) по ходу разъяснения концептуального материала.

КС второго типа — это небольшие по объему, преимущественно *иллюстрационные КС,* которые также можно обсуждать в аудитории или в группах, но уже в связи с какой-то конкретной проблемой в рамках рассматриваемой концепции.

В чем состоят отличительные черты КС?

Самая главная характеристика КС — это ее связь с жизнью или отсутствие какой-либо гипотетичности («если бы да кабы») как постоянной спутницы умозрительности и созерцательности. Реалистичность и правдивость событий делает КС действенным инструментом обучения управлению. Чем дальше КС от действительности, тем меньше к ней доверия у обучающегося. Выдумки и подделки заметны сразу. Слушатели легко обнаруживают эти несоответствия, и первым признаком этого является то, что вокруг «накрученного» в ходе обсуждения КС в аудитории возникает много вопросов, не относящихся прямо к предмету дискуссии и часто начинающихся со слов «если бы...». Как это ни странно, но реалии оказываются гармоничнее придуманного — в естественном хаосе больше порядка, чем в искусственно созданном идеале. Примером тому является окружающая нас природа.

Наиболее истинным в истории является не то, что она повествует, а то, что она мыслит.

П.Я. Чаадаев

Нередко приходится обнаруживать, что имеет место типичная ошибка, когда КС путают с традиционной задачкой. Такое заблуждение нетрудно распознать. КС через свое содержание предлагает вам **решение проблемы,** и, как уже говорилось выше, при этом существует множество альтернатив, отвергающих наличие «единственно верного ответа». Специфическое решение для задачки — это, по сути дела, почти «единственно верный ответ». При таком положении следует бояться, что исчезнет важный учебный момент, лежащий в основе МКС.

То, что составляет суть вещей, не есть проблема; проблема в том, как мы воспринимаем вещи.

Д. Офман

Однако КС по «конструкции» не представляет собой на деле **хорошо сформулированную проблему.** Обучение поиску и формулированию проблемы является принципиальным в применении МКС. Легко заметить, что в ходе занятий слушатели путают *симптомы* проявления проблемы (снижение прибыли, текучка кадров,

конфликт и т.п.) с самой проблемой. Симптомы лежат обычно на поверхности и заметны сразу, а *проблема как различие между тем, что есть, и что должно быть* «спрятана», как правило, в КС за «грудой» фактов и событий. В принципе совершенно новых решений в природе не бывает — это всегда или комбинация, или новое применение, или модификация старых, известных человечеству решений. Решения, если так можно сказать, даны нам априори, а вот проблемы — до них приходится докапываться каждый раз, как только текущее решение принято. Как показывает практика, успеха быстрее достигает не тот, кто первый принимает решение, а тот, кто первый обнаружит проблему. Ведь только с определением проблемы становится возможным начать осуществление процесса ее решения.

Мир полон решений, ищущих свои проблемы.

Р. Эванс

КС также не представляет собой документ **технической экспертизы** в какой бы то ни было области, изобилующий великим множеством цифр, данных и других технических деталей. Дело в том, что когда в КС много технических подробностей, это вызывает у слушателей вполне естественную склонность заниматься именно ими. Это легче и более им знакомо из множества других традиционных курсов и дисциплин. Но главное — они делают это потому, что опять появляется возможность получить «единственно верный ответ», манипулируя бесчисленными комбинациями цифр, данных и деталей. Опыт преподавания МКС свидетельствует, что слушатели практически каждый раз стараются склониться именно к этому. Суммируя сказанное выше, можно отметить, что в контексте рассматриваемого метода КС представляет изучающему следующие **возможности:**

Решением всякой проблемы служит новая проблема.

И.В. Гете

- видеть проблемы глазами руководителей. Это очень эффективный путь обучаться делая;
- глубже понять и использовать управленческие концепции. Еще лучше это можно сделать через серию или цикл КС;
- сопоставить и сравнить разные подходы и выработать в них некую типологию. Имеются в виду не только различия внутри бизнеса одного типа, но и между различными бизнесами;
- осмыслить и сбалансировать проблемы и факты, используя имеющийся опыт, видения и суждения;
- сверить себя с другими, обменяться с ними опытом;
- применить в действии, в реальности свои аналитические способности;

- развить свою мотивированность к участию и коммуникационные навыки и умения. Научиться защищать свою позицию, приводить аргументы, убеждать других, а также все то, что нельзя развить через лекции и подобные им формы занятий;
- продвигать знание современных и реальных управленческих проблем и практики не только в своем, но и в других бизнесах.

На одном преимуществе и возможности КС хотелось бы остановиться особо. Все еще с придыханием произносится термин застойного времени *«опытный хозяйственник»*. Нет сомнения, что под этим понимается вполне определенный тип руководителя, вышедшего из прошлого. Как правило, одной из его ключевых характеристик считается умение *«затыкать дыры на тонущем корабле»* — дыры, которые он и ему подобные сами же делают. Таким образом, на долгие годы была создана талантливейшая имитация управления, но не само управление. Тот менеджер, который умеет найти проблему и решить ее, — хороший менеджер, но еще лучше тот, который, **предусмотрев** возможность появления проблемы, **предотвратит** это. Именно развитию указанного умения способствует КС как учебное средство.

Нельзя решать проблемы на уровне того их понимания, на котором они были созданы.

А. Эйнштейн

Что конкретно дает КС?

Прежде всего КС учит быть **объективным**. Часто первое восприятие проблемы бывает очень субъективным. Анализируя факты и события ситуации, уясняя и обсуждая их с другими, слушатели невольно двигаются в направлении большей объективности в их понимании. Таким образом, уточняется реальность жизни. Быть максимально объективным — это важная способность руководителя, его великое умение.

Говорят, что из прошлого нельзя получить картину будущего. Возможно, это и так в случае, когда имеет место простая передача опыта. Однако, если этот процесс представляет собой организованные знания по предыдущему опыту, то получается совсем другой результат. Дело в том, что через КС в рамках данного метода передается не просто опыт, а опыт, подкрепленный теорией, т.е. достоверный и **обобщенный опыт.**

Всего испытать самому нельзя, и чужой опыт людей, сколько-нибудь стоящий веры, всегда выгоден.

Н.С. Лесков

КС также помогает сформировать **новое видение** самой ситуации. Это достигается, когда пользователь соединяет факты, данные и события определенным, известным только ему образом,

получая в итоге новое представление о происходящем — представление, которого у него ранее не было. Достичь этого непросто. Успех такого свойства КС зависит от того, насколько качественно в ней организован поданный материал.

КС учит выявлять и принимать во внимание при решении проблемы и принятии решения наличие и влияние имеющих место в ситуации **обстоятельств**. Для этого проблема подается не изолированно, а в достаточно сложном окружении фактов, данных и событий. Изучающий, в свою очередь, должен научиться выявлять и представлять на обсуждение проблемы.

Менеджеры обладают богатым опытом, но слишком редко анализируют его

Систематическая работа с КС способствует выработке умения быть **предусмотрительным**. Работая над проблемой, обучающийся вынужден учиться выявлению трудностей и препятствий на пути к ее решению. Так, важным является предугадывание возможных шагов конкурентов при принятии того или иного решения.

Жизнь учит лишь тех, кто ее изучает.

В.О. Ключевский

И наконец, МКС в целом помогает стать **восприимчивым** к другому мнению и совету. При принятии решения в организации человек должен советоваться. Однако, кроме всего прочего, важно уметь использовать хороший совет. Необходимо уметь слушать и слышать других, включать в решение полезные предположения. Все это как бы окружает работу с КС и делает ее важным инструментом в практикующем научении.

3.3.2. Концепция метода

Опыт как основа научения измеряется в управлении не продолжительностью нахождения в «статическом» состоянии (стаж, выслуга лет и т.п.), а имеет больше «динамические» характеристики. В общем и целом управленческий опыт можно было бы определить как сумму *принятых индивидом решений*. Несмотря на такое количественное выражение, опыт приобретает как бы качественную окраску. Это выражается в том, что обобщенный опыт становится ключевой составляющей **интуиции**, т.е. предчувствия, воображения, проницательности, мысли, которые спонтанно проявляются в сознательном постижении проблемы и последующем ее решении. В реальной деловой активности факты и цифры нередко проявляются

Говорят, что не бывает неудач или неправильных решений, а бывает только опыт

без видимой связи со стоящей за ними проблемой. Поэтому центральной в применении МКС была и есть выработка у слушателей способностей использовать интуицию в противовес тому, чтобы просто полагаться только на факты в решении проблем и принятии решений.

Для желающего научиться управлять опыт ценен вдвойне: *свой* опыт и *чужой* опыт. МКС в этом случае помогает, с одной стороны, описать (чужой) опыт, а с другой — проиграть и выработать (свой) опыт. «Наращивание» управленческого опыта с помощью данного метода в аудитории позволяет это делать безболезненно как для обучающегося, так и для самого бизнеса. Причем больший опыт позволяет использовать МКС еще более эффективно.

Разум начинает познаваться на опыте.

П.Я. Чаадаев

КС и их обсуждение в аудитории предоставляют возможность ознакомления с многочисленными подходами к решению проблем с позиций разного знания дела, опыта, наблюдений и проб в отношении рассматриваемой проблемы. То, что каждый слушатель приносит с собой в аудиторию для определения и формулирования ситуационной проблемы, для ее анализа и выработки решения, не менее, а может быть, и **более важно,** чем содержание КС как таковой. Ценными являются также уроки, извлекаемые слушателями из **обмена своим опытом и своим отношением к делу.** Это появляется тогда, когда имеют место общность проблем, взаимозависимость, различия в расположениях и потребностях, а также когда решение в одной части организации влияет на состояние дел в другой ее части.

Самое страшное в управлении — это не плохое решение, а отсутствие любого решения

Чтобы научиться принимать *правильные* решения (рекомендуется не путать с правильным принятием решений), необходимо **принимать много решений**. МКС предоставляет такую возможность обучающемуся.

С одной стороны, *решение является соответствующим ответом человеческого сознания, интеллекта и поведения на ситуацию, требующую действия.* С другой стороны, необходимо помнить, что **нет решения без действия.** Еще решение является как бы «информацией, принятой к действию». Все это учит пользователя МКС переходу от *созерцательности* и *умозрительности* к выработке навыков и умений, необходимых в практической деятельности по управлению, а проще говоря, **учит его действовать.**

Что должно случиться, лучше всех знает тот, кто сам намерен действовать.

Г. Манн

Критерием правильности принимаемых в управлении решений (до стадии их реализации) является их *обоснованность* и *доказательность*. Именно в этом направлении нередко идет борьба на заседаниях руководящего состава. Наличие в конкретной ситуации главной содержательной составляющей метода — *конфликтности* — побуждает слушателей к дискуссии и вызывает у тех, кто на деле готовит себя к управленческой работе, необходимость отстаивать свою позицию. Таким образом, метод помогает слушателям развивать **аналитические способности,** навыки и умения в процессе «количественного» и «качественного» обоснования своих решений и рекомендаций. Обсуждая КС сначала в группе, а потом в аудитории, слушатели вынуждены защищать свои выводы и аргументы перед своими коллегами и перед инструктором.

Обучаясь управлению с помощью МКС, слушатели улучшают свое понимание процессов, происходящих в управлении, и повышают свою **компетентность** через изучение и построение предположений и их обсуждение в рамках реальных событий. При этом развиваются навыки логического мышления, поиска соответствующей информации, анализа и оценки фактов и выработки альтернатив, необходимых для решения проблем и принятия решений.

В результате слушатели обучаются методам решения проблем и принятия решений и приучаются (научение) серьезно и строго думать в причинно-следственной манере (т.е. *правильно принимать решения*). В ходе обсуждения КС и дискуссии со своими коллегами также вырабатываются навыки и умения эффективной межличностной и групповой **коммуникации**. Это происходит в процессе решения проблем и получения при этом поддержки в группе.

Вовлеченность во все этапы работы над КС в рамках рассматриваемого метода ведет к развитию одного из решающих качеств менеджера — умению брать на себя **ответственность** за принимаемое решение. Дело в том, что любое решение может приобрести силу, т.е. начать действовать не тогда, когда во внимание принимается только то, что кому-то хочется, а тогда, когда этот или эти «кто-то» берут на себя **обязательства** быть другими в новой, рожденной решением ситуации.

При использовании МКС изучается как бы эпизод из жизни деловой организации. КС позволяет «собрать» знания многих управленческих дисциплин и разделов менеджмента воедино, предоставляя возможность как в целом, так и выборочно интенсивно обсуждать широкий круг проблем. Таким образом, слушатели приходят к пониманию того, что проблемы, с которыми на практике сталкивается менеджер, не являются уникальными для одной организации, и развивают в себе более **профессиональный подход к управлению.**

Важным в использовании МКС является также то, что слушатели учатся тому, как задавать *правильные* вопросы. Это великое искусство. Чтобы получить удовлетворяющие вас ответы, нужно **уметь задавать вопросы** (в том числе и самому себе). Специалисты считают, что для руководителей это составляет 90% их успеха.

И наконец, самое главное, чему можно научить с помощью МКС, — это тому, что не бывает **единственно верного ответа** на ситуацию. МКС несовместим с поиском такого ответа. Он избавляет от искушения задать в конце разбора КС вопрос: «Какой должен быть ответ на ситуацию?» МКС помогает выработать несколько возможных ответов сразу, что делает практику намного богаче и интереснее.

Ч. Грегг в своей работе «Мудрость нельзя передать словами» пишет: «Бизнес, по крайней мере сегодня, не является точной наукой. Не существует в природе единственно верного ответа на деловую проблему. Для студента или для менеджера невозможно взять книгу и найти в ней путь к правильному решению. В каждой деловой ситуации всегда есть обоснованная возможность того, что правильный ответ на нее еще не найден — даже преподавателями».

3.3.3. Подготовка к анализу и обсуждению конкретных ситуаций

Участие менеджеров и других категорий обучающихся управлению бизнесом является ключевым компонентом реализации МКС. Качество анализа конкретной ситуации и уровень вовлеченности слушателя в ее обсуждение в аудитории играют решающую роль в успешном применении данного метода. Очевидно, что как бы ни был искусен инструктор, он вынужден делить свой успех с аудиторией. Поэтому важно, чтобы обучающиеся были адекватно подготовлены к проведению занятий с использованием КС. Материал, приводимый ниже, поможет инструктору разъяснить слушателям, как лучше делать анализ КС и готовиться к ее обсуждению в аудитории.

3.3.4. Работа с КС и развитие системы анализа и обсуждения КС

В рамках МКС работа слушателя с КС включает:

- индивидуальной анализ КС;
- разбор КС в малой учебной группе;
- обсуждение КС в аудитории с преподавателем.

На практике не существует единственно верной системы анализа и обсуждения КС, поэтому необходимо иметь собственную систему. Опыт преподавания показывает, что у каждого слушателя есть свой взгляд на МКС. У каждого свои заботы, приоритеты и ценности. Многие слушатели проходят через этот метод «с наименьшими потерями». Поэтому думать, что слушатель, прошедший через большее количество КС, получит больше навыков и умений, было бы не совсем верно. Здесь нет автоматизма. На успешную выработку у слушателей требуемых навыков и умений влияет много других факторов. В их числе следует выделить наличие у слушателя собственной системы работы с КС.

Основой подобной системы являются два момента. Первое — слушатель должен всегда приходить на занятие хорошо подготовленным. Второе — слушатель должен всегда слушать и реагировать на то, что сказано инструктором и другими слушателями в ходе разбора КС. Усилия в этих направлениях существенно повышают общую эффективность занятия. При этом необходимо помнить, что умение хорошо говорить еще не делает слушателя автоматически эффективным участником дискуссии. Нередко обучающиеся не слушают, так как заняты обдумыванием того, что хотят сказать. Вклад слушателя в успех занятия включает ответственность за доведение своих идей до других и принятие критики своих идей другими.

Хорошо работает следующее правило: лучше переучаствовать, чем совсем не участвовать в обсуждении КС

Значение последнего связано с тем, что профессия управленца требует наличия способности увлечь других ценностью своих идей, основанных на анализе ситуации. Те слушатели, которые с этим не согласны, просто отвергают МКС. Они, таким образом, не используют преимущества имевшейся у них возможности самосовершенствования через получение опыта и знаний от других.

3.3.5. Как читать КС

Чтение КС целесообразно проводить в несколько этапов. Первый раз следует прочесть всю КС очень быстро. Скорость чтения при этом должна определяться возможностью пересказать прочитанное своими словами.

В ходе первого чтения слушатель должен определить, с какой КС он имеет дело (рис. 3.7), и понять общую тему и содержание КС. Важно разобраться в структуре и логике КС, что впоследствии помогает возвращаться по тексту за разъяснением и ссылками. Если слушателю удается понять, зачем будет обсуждаться именно

	КС об известном	КС о неизвестном
Структурированные КС	· *Привлечь известную концепцию* · Выбрать методы анализа · Подобрать необходимые данные *для решения*	· *Привлечь известную концепцию* · Определить пути применения *ее на практике* · *Сопоставить выводы с имеющимися фактами*
Неструктурированные КС	· Привлечь известную практику · Сформулировать общие положения · Проверить выводы на фактах	· Быть способным выйти за *рамки традиционного* · Найти новые методы анализа · Привлечь интуицию

Рис. 3.7. Направления прочтения КС

эта КС, то ему легче выявить вопросы, которые могут быть поставлены инструктором на занятии. Первое чтение должно подготовить слушателя к работе в малой учебной группе, где он может поделиться с другими своим пониманием фактов и событий.

Второе чтение КС должно быть более внимательным, а его скорость определяется возможностью осуществить рефлексию в отношении прочитанного. Анализ КС начинается именно на данном этапе чтения. Для этого слушатель должен разобраться во всех важных фактах и отделить их от оценки. Анализ включает выявление фактов и определение частей проблемы, а также того, как они соотносятся друг с другом (связи и отношения между ними). В процессе эффективного анализа может выявиться нечто новое, т.е. то, что не было замечено до этого. Анализ фактов и событий должен помочь слушателю найти подтверждение своим решениям. Это требует от слушателя оригинальности и творчества. Оценка фактов и событий, к которой чаще всего вместо анализа прибегают обучающиеся, состоит из формулирования и выбора критериев и выхода на этой основе на несколько заключений, т.е. реальная оценка может быть сделана только после тщательного анализа.

Предполагается, что в ходе второго чтения слушатель должен «докопаться» до проблемы. Это нелегкая задача. Слушатель должен знать, что проблема состоит в несоответствии между намерением и результатом. Проблемы не могут иметь чисто материальную основу (предприятие, машины, деньги, цены и пр.). Они всегда связаны с человеком, его поведением. Это чаще всего касается руководителя организации, если он выступает главным действующим лицом КС. Второе чтение помогает слушателю обеспечить обоснованность предполагаемого решения, т.е. того, что и будет оцени-

ваться инструктором. Для этого ему необходимо выстроить цепочку доказательств из фактов и последовательности событий. Он также должен внимательно просмотреть схемы и таблицы, чтобы увидеть то, что не объяснил текст.

Завершающим является третье чтение КС. Делать это лучше вечером, перед занятием следующего дня. Полезно прочитать начало КС, а затем начать читать с конца, как бы «раскручивая» все вперед, перепроверяя и уточняя факты и события после их обсуждения в учебной группе.

3.3.6. Анализ ЗКС

Данный этап работы с КС заключается в проведении серьезного смыслового ее анализа и нахождении эффективной формы представления этого анализа в аудитории. Помимо этого, анализ предусматривает, что слушатель должен осуществить следующие шаги:

- выбор методов анализа;
- определение основных направлений анализа;
- определение уровня и типа анализа, выносимого на обсуждение в аудитории.

Эффективный анализ КС — это обеспечение слушателем своей позиции соответствующими фактами. При этом творческое использование простых методов количественного анализа для обеспечения качества своей позиции является наиболее ценным навыком, который слушатель может приобрести благодаря методу конкретной ситуации. При определении направлений анализа важно не хвататься за каждую цифру, за каждый незначительный факт. Целесообразно выявлять факты непосредственно вокруг проблемы. При недостатке информации делать это лучше творчески, а не на основе гипотетических предположений. Успешнее это делают люди с опытом работы.

В зависимости от того, на что обращает внимание слушатель с точки зрения *содержания* (организация или техника дела) и *методов* (логика или интуиция) анализа, можно выделить четыре подхода к анализу КС: с позиции *решения, системный, поведенческий, ситуационный* (рис. 3.8).

Существует также пять типов анализа КС.

Всесторонний анализ предполагает глубокое изучение ключевых проблем, подкрепленное количественными и качественными данными. Такой анализ позволяет слушателю чувствовать себя уверенно в ходе обсуждения КС.

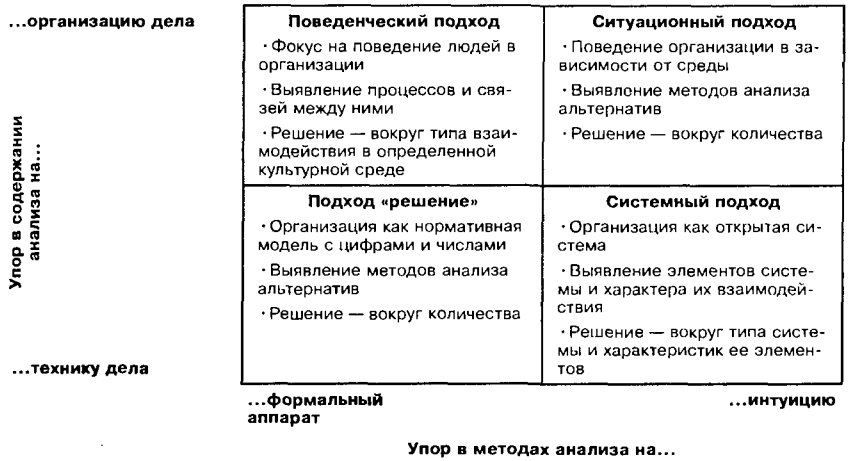


Рис. 3.8. Подходы к анализу КС

При *специализированном анализе* упор делается на какой-нибудь отдельный вопрос с последующим «уходом вглубь» с расчетом, что никто другой этого не сделает. Как правило, слушатель выбирает для этого вопрос, который ему хорошо известен из теории или практики.

Инициативный анализ — это анализ вокруг того, что слушатель видит как начало дискуссии, это разновидность специализированного анализа. Однако он направлен не на «глубокое копание», а на выработку альтернатив.

Анализ «на выживание» носит поверхностный или очень общий характер и ведется по указанным в КС вопросам или ясным проблемам. Он не делает слушателя «героем» обсуждения КС, но дает возможность не получить плохую оценку.

Интегрированный анализ имеет много форм. Его характерной чертой является включение в анализ дополнительных данных (отраслевых отчетов, технической документации, отчетов компаний, личного опыта и т.п.). Цель такого анализа — использование сторонней информации для обогащения анализа КС в целом.

3.3.7. Представление анализа КС на занятиях

Часто слушатели имеют много идей в голове, но не способны систематизированно представить их в ходе дискуссии. Это имеет место даже в малой учебной группе. Нет ничего плохого в том, что

слушатели будут заимствовать методы, используемые опытными инструкторами. Прежде всего следует подумать, как использовать *доску*. Это, например, может быть преподавательский вариант *плана доски* (т.е. четко структурированное изложение материала). Можно подготовить *слайды*. Умение наглядно изобразить решение проблемы обычно свидетельствует о ее глубоком и четком понимании. Слушатели могут также использовать *«вещдоки»*, т.е. приносить в аудиторию продукты компании или ее конкурентов, статьи о компании или ее продуктах и т.п.

Несколько слов об особенностях использования слайдов. Вначале надо определиться с тем, что вы собираетесь «положить» на слайд. Важно использовать максимально крупный шрифт и отличный от используемого преподавателем цвет. Чем меньше на слайде слов, тем лучше (15–20 слов на слайд). Вообще, простота и гибкость — залог успеха в содержании и оформлении анализа.

3.3.8. Подготовка к обсуждению КС на занятиях

Слушатель должен помнить, что обсуждать на занятии надо будет не саму КС, а то, о чем она написана. Не надо цепляться за написанное. Для слушателя также важно понять сам процесс обсуждения КС, в чем он заключается, понять его отличие от проверки знаний, спора и т.п. Затем необходимо определиться со своей ролью на занятии или по крайней мере осознать, что такие роли реально существуют и уйти от этого нельзя. Все это пригодится тому, кто хочет быть в ходе обсуждения по-хорошему агрессивным, точнее говоря, активно стремиться к участию и наступлению в дискуссии.

3.3.9. Обсуждение КС в аудитории

Для хорошей подготовки к обсуждению на занятии необходимо решить следующие проблемы:

- как включиться в процесс обсуждения;
- какие формы взаимодействия использовать;
- какую роль (или роли) выбрать;
- как быть инициативным.

Следует помнить, что в большинстве случаев обсуждение КС в аудитории «вращается» вокруг трех позиций: *проблемы, альтернативы, рекомендации*. Помнить об этом полезно для того, чтобы вырваться из капкана пересказа обучающимся текста КС.

Если мы не можем измерять, то не можем управлять

Само обсуждение КС может менять направленность и начинаться с любой из трех позиций. Чтобы не «заблудиться», слушателю не стоит путать проблему с симптомами ее проявления. В принципе это не страшно и всегда случается, но лучше быстрее выйти из этого состояния. При выдвижении альтернатив необходимо помнить о том, что они должны быть измеряемы. Это устраняет фантазии и гипотетику. Выдвигаемые рекомендации желательно довести до плана действий, т.е. ответить на вопросы *где, когда, с кем* и *как детально*. Это сделать нелегко, особенно если нет практического опыта.

3.3.10. Формы взаимодействия в процессе обсуждения КС

Форма взаимодействия участников процесса обсуждения КС на занятии является в конечном счете результатом выбора слушателем своей стратегии поведения и той роли (ролей), к которой он подготовился в ходе анализа КС. Характер взаимодействия участников дискуссии определяет ситуационную эффективность самого занятия. Выделяют следующие формы такого взаимодействия.

Взаимодействие типа

«инструктор ↔ слушатель»

чаще всего связано с проведением инструктором сквозной проверки готовности обучающихся к обсуждению КС. Проводится она обычно очень жестко, и слушателю в этом случае лучше давать инструктору точные ответы и быть предельно четким. Однако возможна и другая стратегия инструктора. Он может «нападать» на обучающегося, говоря, может быть, даже абсурдные вещи. Слушатели при этом вынуждены вести *«дьявольскую защиту»*. Им в такой ситуации помогут скорее теория, опыт и здравый смысл, а не анализ фактов. И наконец, инструктор в рамках такого взаимодействия может задавать гипотетические вопросы, требующие от слушателей заявления своей позиции или своих рекомендаций. Здесь им больше поможет логика.

Другой тип взаимодействия

«слушатель ↔ слушатель»

требует от инструктора высочайшего искусства в управлении процессом обсуждения КС. Важно, чтобы такое взаимодействие не превратилось в спор. Поэтому должно действовать правило *«вопрос — ответ»*, и больше ничего. Данная форма взаимодействия сама по себе очень ценна, так как развивает групповой ана-

лиз и вырабатывает требуемые образцы поведения. Это отчасти обеспечивается тем, что в ходе дискуссии слушатели вынуждены *«сталкиваться»* друг с другом, бороться за лидерство, вступать в коалицию или искать союзников и т.п. Рассматриваемый тип взаимодействия может также строиться на *проигрывании слушателями ролей*. Лучше, если эти роли задает инструктор. От слушателя главным образом требуется умение задавать вопросы своим коллегам. Чем моложе аудитория, тем лучше она принимает этот метод.

Форма взаимодействия

«инструктор ↔ вся аудитория»

как правило, ассоциируется с ситуацией, когда в дискуссии образуется пауза. Инструктор задает вопрос, обращенный ко всем, и ждет ответа. Чаще всего это связано с его желанием подсказать, поправить дискуссию, а может быть, и самому ответить на вопрос. Данная форма применяется также для проверки готовности аудитории к дискуссии.

3.3.11. Роли слушателя в обсуждении КС

Выбранная слушателем в ходе подготовки к дискуссии стратегия во многом проявляется на деле в роли (ролях), исполняемой им на занятии.

Тот, кто проделал всесторонний или специализированный анализ КС, больше будет готов выполнять роль *«эксперта»*, уводя каждый раз дискуссию в глубину вопроса. Роль *«провидца»* также требует серьезного анализа КС, позволяющего слушателю ждать до тех пор, пока дискуссия не зайдет в тупик, и тогда вывести ее из затруднительного положения.

«Знатоки» обычно концентрируются при анализе КС на поведении определенного героя или его позиции в ситуации. Эти слушатели по разным причинам могут хорошо знать или быть знакомы с выбранными ими типом организации или типом личности. Такой подход очень удобен не только для входа в дискуссию, но и для включения в нее каждый раз, когда слушатель считает это необходимым.

Если слушатель провел поверхностный анализ КС с расчетом на «выживание», то ему придется играть роль *«фактолога»*, защищаясь в своих ответах фактами. Данная роль позволяет слушателю входить в дискуссию в любое время, но ненадолго. Его обычно приходится «вытягивать» другим слушателям.

Роль *«отраслевика»* подходит, как правило, тем, кто хорошо знает отрасль или производственный процесс, о которых идет речь в КС.

Роль *«бывалого»* больше свойственна тем, кто имеет опыт работы в описанной в КС организации.

«Любопытные» — это те слушатели, которые стремятся больше задавать вопросы, чем отвечать на них. Они, как правило, задают ключевые вопросы (что само по себе уже очень трудно), направляющие других слушателей в их анализе КС. Данная роль может быть полезной, если вопросы помогают слушателям расширить и улучшить проведение анализа.

Слушатели, стремящиеся подвести итог дискуссии, выполняют роль, которую можно назвать *«упаковщик»*. Они как бы интегрируют в своих выступлениях высказанные разные позиции и объединяют их вокруг важнейших проблем КС. Это совсем не повторение того, что уже было сказано. Такие слушатели обычно внимательно следят за ходом дискуссии и таким образом готовят себя к ответу на вопрос, который инструктор задаст в конце обсуждения.

Полезно помнить, что слушатель не считается неудачником, если он честно заблуждается. Слушатель становится неудачником, когда ничего не делает.

3.3.12. Как наступать в дискуссии

Все, что может произойти со слушателем в ходе обсуждения КС, зависит только от него. Что он вложит в дело, то и получит. Например, от слушателя зависят количество и качество приобретаемого им в ходе обсуждения КС *опыта* — навыков и умений. Залогом удачи может служить подготовка слушателем *конспекта* своего анализа КС. Известно, что существует положительная корреляция между эффективным участием в дискуссии и хорошим письменным анализом. Это проверено практикой работы на занятиях.

Организации наступления в дискуссии помогает такое поведение слушателя, когда он преодолевает *страх* и *нервозность*. Самая плохая ситуация для слушателя, когда он отмалчивается занятие за занятием и со страхом ждет, что инструктор задаст ему вопрос. Это всегда очень неудобное положение.

Успеху наступления способствует использование любой возможности и умение *рисковать*. Бесконфликтное и безрисковое вхождение в дискуссию является нелучшей ситуацией.

Однако и сверхактивность тоже не означает, что слушатель всегда прав. Научение во многом исходит от ошибок. Это нормально, если слушатель делает ошибки. Если инструктор выявил ошибку в ответе слушателя, то последнему не пристало «биться до

смерти» для ее защиты. Со стороны это выглядит глупо, так как слушатель вынужден привлекать несостоятельные факты, данные и т.п. Не дай Бог, если у слушателя это войдет в привычку не только на занятиях, но и в управленческой деятельности!

3.3.13. Письменный анализ КС

Безусловно, подготовка полноценного письменного анализа намного труднее, чем просто подготовка к обсуждению в аудитории. Письменный анализ может быть индивидуальным или групповым. Однако в любом случае он требует решения следующих проблем:

- планирование времени и задач;
- проведение самого анализа;
- написание отчета по анализу по требуемой форме;
- оформление отчета для представления инструктору.

У многих слушателей возникают трудности при переводе своих идей анализа КС на бумагу (проблемы письменной коммуникации). При этом главная сложность заключается в том, чтобы адекватно отразить на бумаге идеи, существующие пока только в уме. Поэтому приводимые ниже рекомендации могут быть полезны как слушателям, так и инструкторам. Последним это важно с точки зрения оценки письменного анализа.

3.3.14. Планирование работы по подготовке письменного анализа

Типичная ошибка слушателей заключается в том, что они тратят мало времени на написание отчета и слишком много на все остальное, связанное с анализом КС. Беда в том, что в наших вузах вообще не учат такому жизненно важному качеству, как управление временем.

Сегодня управление временем — не что иное, как управление собой

План работы по подготовке письменного анализа КС может включать следующие шаги:

	Доля времени, %
• Первое чтение КС и ее индивидуальный анализ	20
• Первая встреча в малой учебной группе (6—8 чел.) для анализа фактов и событий	11

- Второе чтение и первое написание отчета (черновик) 20
- Вторая (уточняющая) встреча малой учебной группы 11
- Написание полного отчета по письменному анализу. Подготовка конспекта с ключевыми моментами. Написание первого варианта 27
- Проверка и исправление ошибок. Внесение правок и окончательная обработка текста 11

3.3.15. Подготовка письменного анализа

При подготовке отчета не следует превращаться в писателя и усложнять то, что изложено в КС. Не нужно также оригинальничать и концентрировать много интересных идей. Слушателю не надо давать слишком сложный сценарий своего восприятия КС, а тем более фантазировать. *Простота* изложения — это основное правило подготовки хорошего письменного анализа.

Другое не менее важное правило — это *четкость изложения.* Необходимо сосредоточиться на 2—3 моментах (полезно помнить, сколько минут может потратить инструктор на чтение отчета слушателя), но осветить их достаточно полно.

Как это ни выглядит парадоксально, но часто слушатели начинают писать отчет по анализу параллельно с чтением КС, т.е. «по ходу дела». Однако очень важно сначала *прочесть КС,* как это было рекомендовано выше, ознакомиться с ней самому, а не со слов коллег, а затем уже писать отчет.

В ходе написания отчета слушатель должен ответить себе на два вопроса:

- Знаю ли я соответствующую теорию и методы анализа?
- Готов ли я к встрече с новым и нетрадиционным?

Также важно подкрепить качество отчета количественными показателями. Экономический, финансовый, количественный и организационный виды анализа фактов обеспечивают сильную и доказательную поддержку выдвигаемым слушателем предложениям. При этом ключевым аспектом анализа КС является готовность и способность слушателя оценить будущий эффект своих рекомендаций.

3.3.16. Последовательность написания отчета

Чтобы принять предлагаемый ниже план действий, слушатель должен понять, что ему придется потратить время для подготовки качественного отчета по анализу КС.

Сначала необходимо *проанализировать ситуацию* в ходе ее чтения и осмысления. Для этого нужно поработать с текстом, делая пометки и выписки. При этом полезно составлять свои логические схемы. Затем над всем этим следует *хорошо подумать* с точки зрения того, как изложить результаты анализа. Только после этого можно садиться писать отчет. Хорошо, если в начале удастся изложить основную идею того, что хочется отразить в отчете. Далее следует попытаться объяснить свой интерес. Такая логика облегчит инструктору чтение отчета, а главное — уяснение того, что хотел сказать слушатель. Завершив написание отчета, слушатель должен *проверить и перепроверить* написанное (особенно факты и данные). Лучше попросить кого-нибудь прочитать отчет до окончательного его печатания. Общая структура отчета может выглядеть следующим образом:

- контекст событий и факты;
- формулирование проблемы;
- непосредственный анализ;
- решения и их реализация;
- рисунки, схемы и таблицы.

3.3.17. Правила написания отчета

Не следует увлекаться введением. Часто слушатели делают его длинным и на этом как бы «выдыхаются» и теряют время. Отчет не должен быть пересказом текста КС. Это скорее хорошо структурированное сочинение, чем изложение. Не рекомендуется использовать безличные или неопределенно-личные предложения типа: «Решено было повысить цены» или «Цены повысились». В бизнесе все решают конкретные люди. Полезно также соблюдать целостность абзацев и отмечать ключевые идеи в них. Не стоит злоупотреблять длинными предложениями. В них обязательно вкрадется какая-нибудь ошибка и потеряется мысль.

Отчет, как правило, начинается с титульного листа, где указывается, кто и что делал. Далее идет структурированный текст с нумерацией страниц. Слушателям следует обращать внимание на правильность терминов (язык науки), знаков и символов. Последнее особенно касается графиков, схем и таблиц. Для печатания

отчета лучше использовать бумагу формата А4 и предельно простой шрифт.

Отчет сдается инструктору до начала обсуждения КС в аудитории. По количеству сданных отчетов инструктор может судить о степени готовности слушателей к занятию.

3.4. Организация обучения в малых группах

3.4.1. Цели групповой работы

При изучении модулей программы работу в малых группах как метод обучения целесообразно использовать в случаях, когда на занятиях предполагается проведение следующих действий:

- анализ и подготовка к обслуживанию конкретной ситуации в аудитории;
- подготовка группового проекта по одной из изучаемых тем;
- выполнение специальных тестов или практикующих упражнений.

В любом из указанных случаев целью групповой работы является всего лишь факт того, что слушатели, находясь вместе, взаимодействуют по определенному поводу и определенным образом и получают, таким образом, возможность добиться большего, чем просто сумма их индивидуальных способностей (эффект синергии) (рис. 3.9).

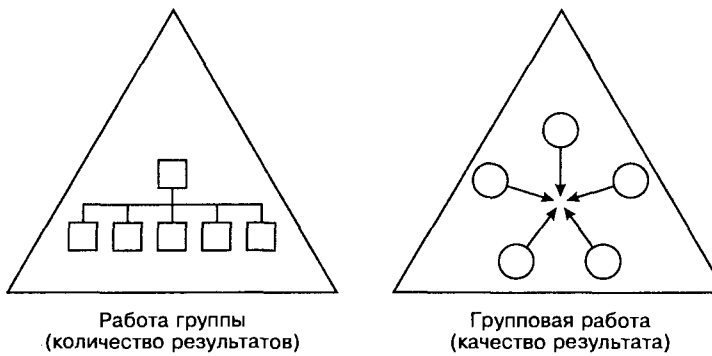


Рис. 3.9. Работа группы и групповая работа

Добиться синергии в групповой работе удается не всегда. Это во многом зависит от следующих трех факторов:

- *численный состав группы;*
- ролевой состав группы;
- *методы взаимодействия группы.*

Идеальный состав такой группы 6—8 человек. Группы численностью менее 6 человек страдают некоторыми «организационными синдромами», например, такими, как «спаривание», сговор и т.п. Группы более 8 человек чаще предрасположены к конфликтам, особенно «ролевого» характера, т.е. в них появляется большая вероятность возникновения напряжения между одинаковыми ролями. Поэтому, когда к группе из 6 человек добавляют еще двоих, последние должны существенно отличаться и дополнять тех шестерых в достижении синергии.

Определяющим в ролевом составе группы являются цели групповой работы (принятие решения, обмен идеями и опытом, углубленное изучение материала и т.д.). Однако в большинстве случаев общим может быть подход, когда группа формируется по принципу максимального разнообразия в характеристиках ее участников (по полу, возрасту, занятости, ролям и т.д.). Существует много психологических и других тестов, помогающих инструктору быстро определить эти различия и сформировать группу уже на первом занятии (анкета оценки ролевого поведения в группе прилагается). Могут также применяться более сложные и точные тесты (типа теста Белбина*).

Цели групповой работы могут быть сгруппированы следующим образом.

- *Учебные цели, или цели научения* (получения новых знаний, выработки навыков и умений, а также готовности к групповой работе).
- *Цели выполнения задания* (выполнения поставленной инструктором конкретной задачи).
- *Цели процесса групповой работы* (обучения навыкам групповой работы).

Указанные цели находятся в тесном взаимодействии (рис. 3.10).

В процессе достижения целей групповой работы могут возникать различные проблемы. Вот несколько рекомендаций инструктору по их решению.

Без хорошо разработанного и освоенного процесса групповой

* Belbin R. Meredith Management Teams, 1981.

Рис. 3.10. Синергия как результат взаимодействия целей групповой работы

работы слушатели не будут иметь возможности в полной мере научиться чему-нибудь друг от друга.

В самом процессе групповой работы происходит существенный положительный сдвиг, когда слушатели начинают понимать, как группа на самом деле работает.

Научиться чему-нибудь в группе можно не только в результате выполнения поставленной инструктором задачи, но и по мере того, как слушатели будут все больше и больше понимать, что в их работе было неправильно (или правильно) и почему это происходило.

Излишняя озабоченность решить проблему может увести слушателей от поддержания качества процесса групповой работы; можно потерять более широкое видение самого процесса и его учебного эффекта.

В условиях, когда группа при выполнении задания испытывает давление (сложное задание и ограничение во времени), слушатели как бы вынуждены взаимодействовать по необходимости.

Краткосрочность целей выполнения задания в групповой работе превращается в долгосрочность целей научения. Каждый раз после работы в группе слушатели обращают свои взгляды на те моменты совместной работы, которые их чему-то научили.

3.4.2. Повышение эффективности групповой работы

Критическими факторами успеха в групповой работе являются:

- учебно-организационное окружение (среда);
- само знание, полученное от инструктора;
- характеристики малой учебной группы;
- инструктор и роли, которые он выполняет.

Желательно, чтобы группы для успешной работы имели все необходимые условия, т.е. отдельное помещение, круглый или овальный стол с сиденьями, небольшую доску или флип-чарт и т.д. При возможности в помещении, где работает малая учебная группа, устанавливаются персональный компьютер, телефон, видеокамера, телемонитор как для наблюдения за работой группы, так и для проведения группой упражнений по саморефлексии своего поведения. Комнаты для работы малых групп должны опять-таки по возможности находиться близко от основной аудитории, чтобы избежать потерь времени. Указанные условия являются не роскошью, а залогом успеха в использовании метода работы в малой учебной группе.

Особенности полученного группой задания определяют ожидаемый результат ее работы. В этом случае полезно вообразить группу как организацию, созданную для выполнения определенного задания. Ниже приводятся факторы успеха выполнения задания при групповой работе.

- *Принятие задания слушателем,* вызывающее у него определенное обязательство, т.е. степень, с которой задание отвечает потребностям слушателя и возникновению у него чувства «собственника процесса» в предстоящей групповой работе.
- *Средства выполнения задания.* Кто и как будет его выполнять? Сколько времени и какие ресурсы для этого понадобятся?
- *Ясность в понимании задания.* Как четко определено задание по целям, по времени, по отчетности и по качеству исполнения? Понимается ли задание одинаково всеми участниками группы?

Для успеха групповой работы важны такие характеристики группы, как ее *история*, уровень *участия* в работе, *коммуникационные* способности группы, уровень *сплоченности* членов группы, образовавшаяся в группе *атмосфера* работы, используемые в группе *стандарты* работы, организационная *структура* группы (анкета оценки эффективности работы группы «Профиль группы» прилагается).

Преподаватели уделяют слишком большое внимание своему опыту и своим знаниям и при этом упускают из виду опыт участников программ обучения

Инструктор и те роли, которые он выполняет по руководству малыми учебными группами, оказывают большое влияние на успешную работу последних. Выбор инструктором той или иной роли в значительной мере определяется имеющей место ситуацией. В практике руководства группами наиболее общей ролью инструктора является роль «создателя условий и возможностей» (facilitator) для успешной групповой работы. Сама эта роль может «распадаться» на несколько более мелких ролей, как это показано в табл. 3.1.

Таблица 3.1

Роли инструктора	Цели научения	Цели задания	Цели процесса
«Отражатель» (reflector)	xxx	x	xxx
«Процессник» (process specialist)	xxx	xx	xxx
«Добытчик фактов» (fact finder)	xx	xx	x
«Альтернативник» (alternative identifier)	x	xxx	x
«Сотрудничающий» (collaborator)	x	xxx	x
«Тренер» (trainer)	xxx	x	xxx
«Технический эксперт» (technical expert)	x	xxx	x
«Защитник» (advocate)	x	xxx	x

Условные обозначения:
x — низкая вероятность достижения целей;
xx — средняя вероятность достижения целей;
xxx — высокая вероятность достижения целей.

Наилучшая ситуационная комбинация указанных ролей помогает инструктору добиться более успешного проведения занятия по модулю программы.

При этом инструктор может использовать весь арсенал элементов, или составляющих групповой работы, а именно:

- *генерирование идей* — идеи формулируют основу новшеств и ведут к оригинальным решениям;
- *обмен опытом* — очень важно, чтобы группа развивала способность слушать и понимать индивидуальный опыт каждого и использовать это в контексте своей работы;
- *консультирование* — эффективное использование знаний и умений конкретного члена группы очень важно в групповой работе, главным здесь является широкое и умелое использование открытых вопросов;
- *создание вызывающей ситуации* — для этого активно используется метод «дьявольской защиты», предполагающий выдвижение самых абсурдных идей и их групповое обсуждение;

- *тестирование* — этот элемент связан с апробированием своих идей и сомнений в группе прежде, чем они станут предметом широкого обсуждения;
- *построение решения* — представляет собой добавление конструктивного к уже выдвинутым и обсуждаемым решениям, что в немалой степени мотивирует участников и создает у них определенные обязательства по данному поводу;
- *комбинирование идей* — связано с умением учесть в своих предложениях сказанное ранее и обогатить настоящее прошлым;
- *обратная связь* — помогает сбалансировать использование всех вышеуказанных элементов групповой работы, особенно если группа научилась обсуждать то, как она делает свою работу.

Эффективная обратная связь имеет следующие характеристики:

- точна и недвусмысленна;
- различает саму задачу и процесс ее выполнения;
- беспристрастна и объективна;
- относится ко всем целям группы;
- объясняет последствия определенного поведения или группового процесса;
- характеризуется различиями между критериями «входа» и «выхода» в групповой работе.

Ситуационность обучения определяет также выбор в использовании тех или иных *методов групповой работы,* суть которых кратко излагается ниже.

· *Научение через полученный материал.*

Это и совместное чтение, и обсуждение прочитанного с выведением последнего на уровень общего понимания, а также развитие умения использовать имеющуюся информацию для выполнения группового задания.

· *Научение друг от друга.*

Межличностное научение имеет место, когда слушатели обмениваются опытом по поводу решаемой проблемы и демонстрируют различные способы участия в групповой работе.

· *Групповые упражнения.*

Научение слушателей происходит также в процессе разбора в группе конкретных ситуаций, выполнения ролевых и практикующих упражнений*, решения конкретных задач, поставленных ин-

* См. также *анкету оценки ролевого поведения в группе* (может быть использована как практикующее упражнение).

структором. В этом случае группа, выступая как организация, проходит через процесс группового научения.

· *Решение специальной задачи.*

Группа может быть сформирована только для решения какой-то специальной практической задачи; научение в этом случае происходит при очень ограниченных обстоятельствах и по времени, и по методам.

· *Решение проблем.*

Данный метод нацелен на выработку умения использовать тот или иной алгоритм решения проблемы, особенно если речь идет об использовании группового подхода.

· *Групповая динамика.*

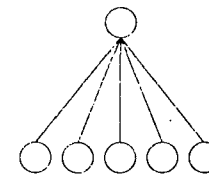
Метод групповой динамики помогает слушателям научиться анализировать и совершенствовать процессы, используемые в принятии группового решения, разрешении групповых конфликтов, а также в целом научиться эффективно работать вместе.

· *Метод номинальной группы.*

Указанный метод широко распространен в работе групп при решении проблем и принятии решений. В дополнение к методу «Дельфи» инструктор задает вопросы слушателям о мнениях, высказанных их коллегами по группе, и тем самым помогает им лучше понять друг друга и обнаружить пути к сотрудничеству в решении проблемы.

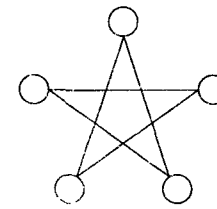
· *Метод «Дельфи».*

В группе слушатели работают в присутствии других, но не взаимодействуют «по горизонтали». Координация действий участников при этом всецело находится в руках инструктора, выполняющего роль консультанта. Инструктор получает устную или письменную информацию от участников (в последнем варианте, как правило, написанную на специальных карточках крупными буквами), дает возможность всем ознакомиться с мнением каждого (вывешивает эти карточки на доску или стену), организует дискуссию вокруг полученной информации и суммирует сказанное.



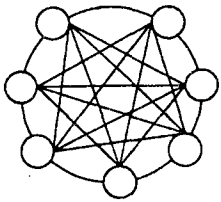
· *Метод «мозговой атаки».*

В ограниченных по времени условиях группа пытается найти решение проблемы. Члены группы без ограничения могут выражать любые, даже абсурдные идеи. Затем идет отбор идей, наиболее соответствующих этой ситуации. Через итерации выбирается конечное решение.



· *Метод дискуссии.*

Данный метод в основном помогает провести эффективный обмен взглядами и идеями в группе и тем самым глубже понять друг друга, а также проблему и возможные подходы к ее решению. Этот метод дает больший эффект, если инструктор не только правильно задает вопросы, но и задает правильные вопросы участникам дискуссии.



Для оценки ролевого поведения слушателей в малых группах можно использовать следующую ниже анкету.

Анкета оценки ролевого поведения в группе

	Никогда	Редко	Иногда	Часто	Всегда
Поведение, ориентированное на *решение задачи*: в группе я...					
проявляю инициативу в деле	1	2	3	4	5
ускоряю использование фактов	1	2	3	4	5
разъясняю проблемы	1	2	3	4	5
даю оценку	1	2	3	4	5
обобщаю идеи	1	2	3	4	5
поддерживаю работу в группе	1	2	3	4	5
контролирую работу группы	1	2	3	4	5
прошу дать больше информации	1	2	3	4	5
Поведение, ориентированное на *установление отношений*: в группе я...					
поддерживаю и воодушевляю других	1	2	3	4	5
пытаюсь снять напряжение	1	2	3	4	5
умиротворяю членов группы	1	2	3	4	5
помогаю найти компромисс	1	2	3	4	5
призываю других к участию	1	2	3	4	5
Поведение, ориентированное на *свои интересы*: в группе я...					
проявляю жесткость	1	2	3	4	5
ищу признания	1	2	3	4	5
избегаю участия	1	2	3	4	5
доминирую в группе	1	2	3	4	5
придираюсь к мелочам	1	2	3	4	5

Инструкция по работе с анкетой:

1. Слушатели индивидуально в течение 10—15 мин заполняют анкету и подсчитывают полученные баллы по каждой группе ролей путем суммирования проставленных по каждой позиции баллов (от 1 до 5). Группа ролей, набравшая большее ко-

личество баллов, будет на первом месте для данного слушателя, а остальные разделят второе и третье места.

2 Затем в малых группах в течение 10—20 мин слушатели обсуждают полученные индивидуальные результаты, пытаясь найти им объяснения.

3. Представители малых групп докладывают другим малым группам результаты обсуждения по п. 2 в течение 15— 0 мин. Далее проводится общее обсуждение проблем.

3.5. Оценка обучения в аудитории

Главным условием в оценке работы инструктора по преподаванию модуля, а также всей или части модульной программы является наличие контакта со слушателями, выражаемое через их оценку проведенных занятий. При этом обычно у инструктора возникают вопросы: «Насколько хорош был учебный материал?», «Насколько хорошо проходили занятия?», «Насколько хорошо я провел эти занятия?». Ответы на эти вопросы дают возможность оценить не только успех занятий, но и то, насколько слушатели продвинулись в своем развитии. Как правило, принято проводить оценку занятий, модуля и модульной программы в целом.

3.5.1. Оценка слушателей инструктором

Принимая во внимание, что пользователями модульной программы в основном являются менеджеры, основными методами обучения являются методы активного обучения (метод конкретных ситуаций, метод групповой работы, проигрывание ролей, приглашение практиков, деловые игры, тесты и практикующие упражнения, визиты в организации). Чаще всего возникает дилемма: какой части работы слушателей отдать предпочтение в целях их большей мотивации к обучению и достижению ими успеха в обучении? Этими частями работы слушателей по изучению модулей являются:

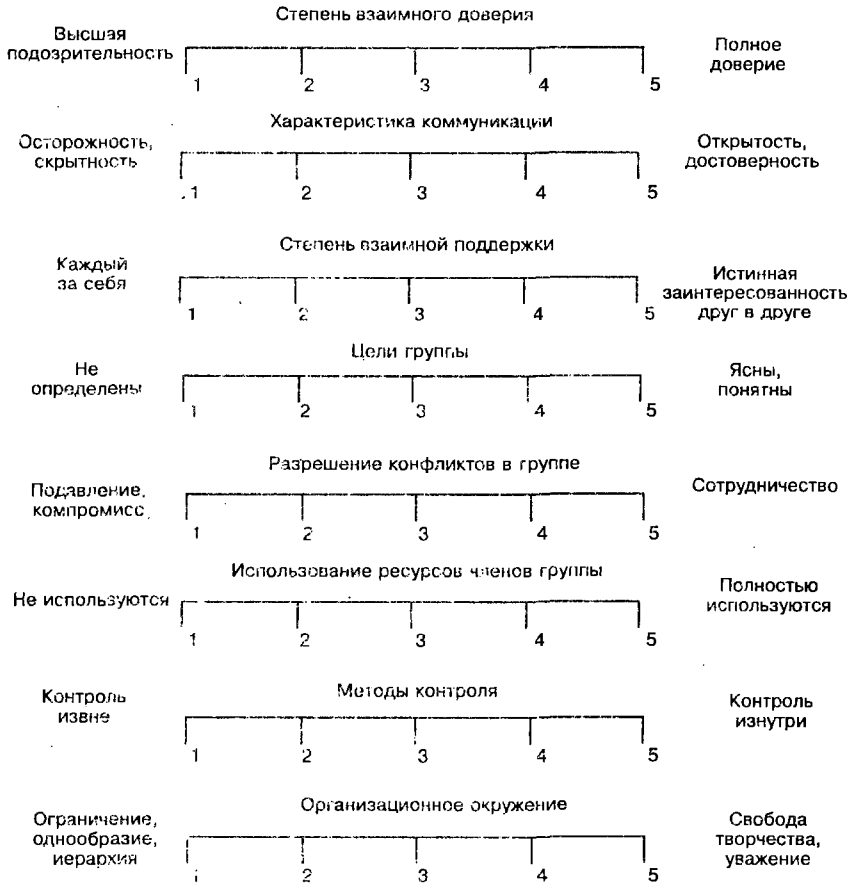
- их участие (поведение) в занятии, измеряемое уровнем активности участия;
- подготовленные ими письменные работы (анализ конкретной ситуации и т.д.), оцениваемые преимущественно с качественной стороны (уровень доказательности).

Предпочтение отдается первой части работы, если перед инструктором стоит задача развития у слушателей новых навыков и

умений, а второй — когда имеется острая необходимость в закреплении полученных знаний и их практическом применении, развитии аналитических способностей и способностей к системному мышлению.

Преподаватель (инструктор), если позволяет время, должен оценить эффективность работы группы. Такая оценка может быть осуществлена при помощи анкеты.

Анкета оценки эффективности работы группы «Профиль группы»



Оценка участия в занятии. Считается, что давать оценку слушателю за его участие в занятии непосредственно в ходе занятия является не самым лучшим подходом. Лучше делать это либо по

завершении изучения учебного элемента модуля, или модуля в целом. При этом многие преподаватели и инструкторы ставят для себя оценку слушателю за его участие в занятии сразу после завершения занятия. Это помогает, как говорится, оценить усилия слушателя «на свежую память». И здесь большим подспорьем является наличие в аудитории на столах у слушателей табличек с их именами. Также полезно иметь список слушателей с их фотографиями и другой дополнительной информацией (например, место работы и должность). Нередко при оценке всех слушателей подразделяют на три категории: 1) слушатели, которые участвуют в дискуссии на занятии добровольно и часто; 2) слушатели, которые участвуют в дискуссии на занятии добровольно, но редко; 3) слушатели, которых приходится каждый раз «приглашать» к дискуссии на занятии, называя их имена. Сама же активность слушателей на занятиях может проявляться на разных уровнях (рис. 3.11).

Соответственно по этим категориям распределяются оценки или баллы за участие слушателей в занятии.

Рис. 3.11. Схема оценки слушателя

Оценка письменных работ слушателей. Существуют два вида письменных работ: письменный экзамен (домашний или в аудитории) и письменный анализ конкретной ситуации или какого-либо другого задания. Письменные работы могут быть структурированными или нет. Письменные экзамены могут производиться в форме хорошо структурированных тестов. Кроме того, второй вид письменных работ (анализ) может рассматриваться как экзамен. Для взрослой и опытной аудитории последнее предпочтительнее, так как письменный анализ в большей мере, чем любой экзамен, способствует развитию навыков и умений, в том числе развивает умение делать письменные отчеты по заданию. Экзамен в форме письменного анализа конкретной ситуации хорошо проходит там, где инструктор проводит большую часть занятий по модулю с использованием метода конкретных ситуаций. Однако подобрать конкретную ситуацию или задание для письменного анализа — задача не простая. Не менее сложной задачей для инструктора является также проведение оценки письменной работы, особенно в том случае, когда экзамен проводится в форме письменного анализа конкретной ситуации или другого неструктурированного задания. Инструктор сам должен хорошо знать предлагаемую для экзамена конкретную ситуацию и иметь длительный опыт ее преподавания. Существует мнение, что анализ конкретной ситуации, подготовленный слушателем, может считаться удовлетворительным, если:

- были сформулированы и проанализированы 80% всех проблем, имеющих место в конкретной ситуации;
- были сделаны собственные выводы на основе имеющейся в конкретной ситуации информации, отличающиеся от выводов других слушателей, работавших с этой информацией;
- были продемонстрированы адекватные аналитические методы для обработки имеющейся информации;
- приводимые в заключении анализа аргументы находятся в соответствии с ранее обнаруженными проблемами, сделанными по ходу анализа выводами, оценками и использованными аналитическими методами.

Если суммировать сказанное, то оценка инструктором письменного анализа конкретной ситуации главным образом строится на качестве доказательной стороны дела. Поскольку в природе изначально не бывает правильных или неправильных решений или ответов, то особую важность приобретает их обоснованность и состоятельность применительно к конкретной ситуации. Вот это и должен отобразить слушатель в своем письменном анализе конк-

ретной ситуации. Как видно, одних знаний по предмету здесь далеко не достаточно. Поэтому при лекционном методе обучения по модульной программе все вышесказанное просто не имеет смысла. Изучение модулей исключительно лекционным или другим «пересказывающим» методом дает слушателю не больше, чем бабушкины сказки перед сном. Оценки по письменным работам целесообразно делать по десятибалльной шкале. В этом случае каждое замечание инструктора будет снимать балл с оценки и определять ее конечный результат. Как правило, инструктору рекомендуют сначала просмотреть все письменные работы, определить наиболее слабую из них, а затем проставлять оценки другим работам, отталкиваясь, таким образом, от низшего уровня. Только у никудышного преподавателя или инструктора большинство слушателей получают неудовлетворительные оценки. Чем быстрее слушатели получают проверенные письменные работы, тем выше эффект обратной связи в последующих действиях слушателя на занятиях.

Важной и необходимой частью работы инструктора по модулю являются его внеаудиторные консультации слушателям по результатам оценки их письменных работ. Нет сомнения, что это приносит пользу каждой из сторон.

3.5.2. Оценка работы инструктора

Самооценка инструктора. Наиболее трудным для инструктора является самооценка проделанной работы и получение для себя ответа на вопрос: «Насколько хорошо я провел обучение слушателей по данному модулю?» Особенно трудно сделать это, если инструктор чувствует, что что-то было не так или далеко не так. Кого в этом винить: материал модуля, слушателей или себя? И вот тут-то наступает самое трудное: быть объективным и понимать, что, как и в бизнесе, клиент всегда прав, в неудачном обучении всегда виноват преподаватель или инструктор. Приводимые ниже вопросы могут помочь инструктору определиться с самооценкой.

- *Как много времени имели слушатели для высказывания своих мнений и проявления своих способностей?*
- *Как много учебных элементов модуля удалось разобрать в аудитории и насколько глубоко это удалось сделать?*
- *В какой мере дискуссию в аудитории направлял инструктор или кто-то из слушателей?*
- *Было ли в целом настроение инструктора на занятиях «правильным»?*

- *Насколько хорошо инструктор готовился к каждому из занятий?*
- *Мог ли инструктор делать все, что делал, лучшим образом?*
- *В перспективе, мог ли инструктор по-другому проводить занятия по модулю?*
- *Какую бы оценку выставил себе инструктор по 10-балльной шкале за то, как он обучал слушателей в рамках данного модуля?*
- *Знает ли инструктор кого-нибудь, кто провел бы занятия по модулю лучше?*
- *Научился ли инструктор чему-либо в процессе преподавания данного модуля?*

Если инструктор действительно хочет извлечь урок из произошедшего, то, будучи честным перед собой, он должен ответить на указанные выше вопросы предельно объективно.

3.5.3. Оценка занятий по модулю инструктора слушателями

В рамках обучения по данной модульной программе ее организаторам предлагается проводить со стороны слушателей формальную оценку занятий по модулю и по программе в целом, включая оценку работы инструктора. В принципе это является нормальной процедурой в обучении менеджменту в любых формах, в любых учебных заведениях и по любым учебным программам. Кроме этого, инструктор может иметь собственные формы оценки своей работы со слушателями в аудитории и вне ее. Полученная в ходе такой оценки информация способствует своевременному принятию мер по улучшению качества обучения по модулю или программе в целом. Инструктор может проводить для себя оценку каждого отдельного занятия и по мере получения обратной связи улучшать свою работу от занятия к занятию. Это особенно важно делать, когда аудитория совершенно новая и ранее неизвестная инструктору, а также когда используются совершенно новые методы обучения менеджменту.

Так, в указанных целях для оценки занятий может использоваться анкета, приведенная на с. 83.

Далее в приложениях 1—5 приводятся анкеты по оценке модуля и модульной программы в целом.

Анкета оценки занятия

1. Насколько были достигнуты учебные цели занятия?

2. Каков был общий уровень преподавания?

3. Каков был общий уровень ваших предшествующих знаний по теме?

4. Насколько вы продвинулись в изучении данной темы в ходе занятия?

***Внимание:* Подробный комментарий по оценке занятия может быть изложен на обратной стороне анкеты.**

3.6. Методы саморазвития и самообучения

Успех в обучении управлению не может быть достигнут без применения элементов саморазвития и самообучения. Никакая формальная учебная программа не даст результата, если менеджер в достаточной мере не будет мотивирован и организован на использование методов саморазвития и самообучения. Кроме того,

для тех менеджеров, которые по разным причинам не в состоянии посещать занятия по обучению управлению, указанные методы являются, пожалуй, единственной возможностью улучшить свою работу.

3.6.1. Что такое саморазвитие?

Термин «саморазвитие» используется в управленческом обучении начиная с 70-х годов и в широком смысле слова может быть охарактеризован как бы с двух сторон: 1) развитие *себя* с чьей-то помощью и 2) когда *сам* развиваешь *себя*.

Чтобы начать процесс саморазвития, необходимо указать в табл. 3.2 шесть или семь ключевых событий в вашей частной и деловой жизни, повлиявших на ваше развитие (т.е. отразить произошедшее с вами или полученный опыт, которые, по вашему мнению, помогли вам в определенной мере в развитии).

Таблица 3.2
Ключевые события в вашем развитии

События	Результаты	Процессы	Оценка
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

В каждой из четырех колонок необходимо записать следующее.

1. *События* — указываются события, связанные с развитием в вашей жизни.
2. *Результаты* — указывается тот эффект, который был достигнут в ходе совершения этих событий.
3. *Процессы* — указывается, что вы конкретно делали в рамках этих событий. Каждое событие может сопровождаться выполнением нескольких процессов.
4. *Оценка* — указывается *чувственная* оценка, сопровождающая завершение каждого события (например, восторг, расслабление, напряженность, страх, счастье, спокойствие, сожаление, злость и пр.).

Во второй колонке — *Результаты* — можно привести следующие примеры:

- состояние большей уверенности;
- лучшее понимание себя;
- получение своего положительного имиджа;
- понимание или принятие других;
- получение новых навыков и умений;
- получение умения выразить свои мысли и верования;
- научение принятию решений в отношении того, что вы хотите для себя в ближайшем будущем.

Иначе говоря, с вами должно произойти *качественное* изменение, выраженное словами *новый, лучше* и пр. и отражающее ваше *другое* состояние. Это и называется *«развить себя»*.

В третьей колонке — *Процессы*, — как правило, отражают следующие моменты:

- обдумывание и выход на новые идеи;
- «расставание» со старыми идеями;
- проверка чего-то нового;
- взятие на себя риска;
- вхождение в неизвестное;
- обдумывание произошедшего;
- попытка достичь цель.

Как показано выше, процессы находят свое выражение в *действиях*. Индивид может быть вовлечен умственно, физически, эмоционально в какие-то действия. Действия — это вторая характеристика саморазвития, представляющая состояние, когда вы *сами* развиваете себя. Активная вовлеченность самого себя в свое развитие приводит, в конечном итоге, к развитию себя.

3.6.2. Способы управления саморазвитием

Приведенные ниже семь способов управления саморазвитием были разработаны в 60—90-х годах, и очень важно помнить, что их использование необходимо тесно увязывать с конкретной ситуацией, в которой вы находитесь. Поэтому, когда вы закончите работу с вопросником, приведенным в конце раздела, будьте внимательны с выбором особенных аспектов в вашей работе и в вашей жизни и сконцентрируйтесь на них при ответах на вопросы.

Способ 1. Соответствие

Главный смысл этого способа заключается в самозащите. Чтобы максимально обеспечить свою безопасность и избежать нежела-

тельных результатов, вы ищите правильные решения и действия, вы стараетесь следовать установленным правилам и процедурам.

Этот способ полезен, когда важно быстро выйти на правильные действия. Однако не следует забывать, что существует много слабоструктурированных работ и неоднозначных ситуаций, когда трудно или почти невозможно найти «написанный» ответ.

Способ 2. Приспособление

Известно, что нападение — это лучший способ защиты. Чтобы защитить себя, нужно «устроить» вещи вокруг выгодным для себя образом. Хочется контролировать, влиять, доминировать в создавшейся ситуации. Достичь этого можно, соединив вместе несколько положений из способа 1. Нужно приспособить установленные правила и процедуры к ситуации и сделать так, чтобы они «заработали» лучше. Здесь не обойтись без «бюрократических трюкачеств», умения поторговаться и даже некоторых уличных манер. Короче говоря, через этот способ вы учитесь делать так, как это выгодно для вас.

Способ 3. Сопричастность

В современном мире много привлекательных мест, позиций или ситуаций. Хочется быть частью их, соприкасаться с ними. Постепенно люди выбирают лучшее для себя, подстраиваются под понравившиеся им нормы и идеи, разделяют устраивающие их ценности и т.п. Приверженность данному способу может помешать получению возможности активно влиять на процессы в широком плане — на выработку стратегии.

Способ 4. Получение опыта

В этом случае самосознание начинает действительно проявляться. И это уже не просто выработка реакции против других (способ 2), и не выбор понравившейся «нормативной» группы (способ 3).

Начинается процесс познания, проявления и оценки своего внутреннего «Я». Вы непосредственно участвуете в различных ситуациях и активно приобретаете опыт. Еще важнее — это то, что вы через рефлексию приобретаете свое собственное представление о вещах. Вы становитесь готовым справляться с двусмысленной ситуацией, не имея источников правильных ответов. Вы учитесь через приобретение опыта. С необычным или имеющим мало смысла вы справляетесь через осознание значения происходящего.

Способ 5. Экспериментирование

В этом случае вместо вхождения в многочисленные ситуации вы ведете себя в лучшем свете только в каких-то определенных ситуациях и областях деятельности. Поэтому Вы стремитесь улуч-

шить и углубить свои знания и умения в определенном вами направлении. Делаете вы это систематично, рационально и на «научной» основе, продвигаясь вперед «шаг за шагом». Вы можете объединять усилия с теми, кому с вами по пути. Вас могут начать раздражать те, кто идет «другим путем». В любом случае это полезно, так как способствует приобретению навыков рационального поиска в улучшении систем, процессов, результатов.

Способ 6. Соединение

Здесь речь пойдет об осознании необходимости включения себя как части во что-то большее целое. Чтобы стать самим собой, вы стремитесь к целостности, балансу в чем-то, объединению с чем-то. Вы чувствуете себя соединенным с другими людьми, другими частями организации, другими группами и другими сообществами. Свои идеи вы видите соединенными со своими делами. Обнаруживается связь между прошлым, настоящим и будущим, а также между тем, что виделось вам раньше как противоположности (мужчина и женщина, хорошо и плохо, поставщики и потребители, начальник и подчиненный, менеджмент и профсоюзы, инструктор и слушатель, масса и энергия, тело и дух и т.д.). Все это видится вам как части одного целого.

Это — способ соединения экологии (внешнее) и морали (внутреннее) в любой области: физиологической, социальной или духовной. Такая широта понимания вещей ведет к мудрости с получением потенциальной возможности влияния на людей и события. Вы начинаете видеть себя более реалистично, стараетесь решить, что вы можете дать другим, ищите цель, смысл жизни и своего места в обществе.

Способ 7. Посвящение

Познав цель жизни и своего места в обществе, вы теперь приходите к выводу, что это не только ради вас, а может, и в большей мере ради вашего вклада в развитие того, чем вы занимаетесь (область профессиональной специализации, искусства, ремесла), или чему вы себя посвящаете.

Несмотря на то что способы управления саморазвитием приведены в определенной последовательности, появление каждого последующего способа не устраняет необходимость в приобретении предыдущего. Чем большим количеством способов вы овладели, тем лучше. Ваш окончательный выбор будет связан с ситуацией, в которой вы будете находиться.

Суммируя приведенные способы, вы увидите, что они представляют прогресс в развитии, сначала — в стремлении не быть контролируемым другими в их желании иметь что-то от вас (спо-

собы 1—3), а затем — в желании управлять самим собой (способы 5—7).

Теперь вам необходимо поработать с приведенным в конце раздела вопросником, прочесть и ответить на него в терминах знания себя и своего развития. Вопросы позволяют выяснить, как вы чувствуете себя в отношении освоения того или иного из указанных выше способов управления саморазвитием. Подсчитав баллы, вы узнаете, что есть, а чего у вас нет, и займетесь выработкой необходимого поведения.

Учебный элемент № 4. Оценка обучения с позиции компании

4.1. Три аспекта оценки

Этот раздел данного модуля посвящен важному вопросу, связанному с оценкой обучения и развития персонала и рассматриваемому с широкой позиции. Приводимая ниже концепция является основой детального процесса определения ценности или полезности действий по обучению.

Оценку обучения предлагается рассматривать с трех позиций.

- *Предшествующая оценка,* т.е. когда до того, как предприняты какие-то меры по обучению в связи с достижением целей организации, оцениваются уровень добавочной стоимости, которую предполагается получить в результате обучения персонала и его последующей лучшей работы.
- *Оценка обучения,* т.е. когда делается попытка оценить, была ли создана в результате обучения предполагаемая добавочная стоимость через развитие персонала. Для проведения этой оценки необходимо провести и закончить конкретную программу обучения.
- *Последующая оценка,* т.е. когда обучение рассматривается как часть обычной деятельности работника, приносящей определенные «производственные» результаты. В этом случае менеджер рассматривается как инструктор, обучающий персонал в работе, а фирма или компания — как научающая организация, в которой и индивидуальный, и групповой опыт служат средством научения делать работу лучше в будущем.

Третья позиция является наиболее всесторонней и служит как бы контекстом или фоном, на котором должны рассматриваться остальные две. Третья позиция является также наиболее трудно измеряемой.

Концепция создания добавленной стоимости через каждое действие на любой работе может стать доминирующей

В отношении обучения, строящегося по данной модульной программе, описанные выше позиции применимы только в том случае, если используемые материалы будут рассматриваться в свете достижения слушателями целей своих организаций в процессе внесения своего индивидуального вклада в общее дело.

Однако по-прежнему остаются вопросы:

- Какой размер добавочной стоимости, создаваемой в ходе обучения персонала, требуется получить для фирмы или компании?
- Каким образом материалы модулей программы могут помочь в этом?
- Кому это будет на пользу и в какой форме он или она сможет это выразить?

В то же время предшествующая оценка является основой, на которой строятся две последующие позиции оценки.

Все возможные формы оценки должны находиться в руках руководства, несущего ответственность за получение результата через управление подчиненным ему персоналом. Помощь в этом направлении руководству должны оказывать специалисты по управлению персоналом, определяющие пути получения добавочной стоимости через людей и организующие для этого специальные программы обучения с последующей их оценкой. Они могут сделать полезным вклад в управление через подбор соответствующего учебного материала из данной модульной программы и обеспечить, чтобы этот материал был использован в правильном направлении и в гибкой форме.

Однако окончательная ответственность за это лежит на руководстве, а специалисты по персоналу могут только помочь организовать оценку потребности в обучении и подтолкнуть разговор об этом, но сам разговор будет вестись между руководством и подчиненными. Таким образом, в индивиде можно «породить» стремление стать «собственником процесса», и тогда последующая оценка обучения и ее продолжение на работе будут иметь больше смысла и воздействия, обеспечивая полезную обратную связь.

4.2. Предварительная, или предшествующая, оценка

В начале данного модуля была заявлена цель всех последующих модулей. Этой целью является стремление помочь управлению бизнесом быть более эффективным в условиях развивающейся рыночной экономики. Чтобы добиться этого, необходимо ответить на несколько вопросов, а именно:

- Поможет ли обучение добиться организации успеха в определенных направлениях?

- В достижении этого будет ли что-то добавлено к знаниям, навыкам и умениям, пониманию и ролям работников и их групп в организациях?

В этом плане возможны две перспективы. Организация может оценивать свой успех в целом. Это будет как бы стратегический подход к оценке результатов обучения. Однако это, в свою очередь, зависит от постоянного повышения компетентности и усиления обязательств со стороны каждого работника организации. Поэтому при выборе той или иной части модульной программы и того, как использовать и адаптировать ее к своим сотрудникам, деловые организации должны ясно представлять себе ту ценность и достоинства, которые могут быть получены их работниками.

4.3. Начинать надо с бизнес-плана

Намерения деловой организации в отношении обучения своего персонала должны быть достаточно широко отражены в ее бизнес-плане, в планах ее подразделений и их функциональной деятельности. В них и должны быть отражены достоинства и ценность предлагаемого обучения. Необходимо также указать, в чем проявится различие в работе после того, как начнется обучение. Это и станет оценкой, подразумеваемой при принятии всех решений.

Далее все процессы можно разложить на несколько последовательных шагов. Ценность обучения должна будет найти отражение в действиях работников и их групп в рамках установленной руководством политики в организации. Отсюда руководством должно быть принято решение о том, каких изменений они ожидают в действиях работников и их групп. Это еще часто называют «анализом потребностей обучения», определяющим добавочную стоимость, которая, как ожидается, должна быть создана новым поведением работников, прошедших обучение.

4.4. Оценка результатов

Если предшествующая оценка проведена правильно, то оценка эффективности самого обучения, или последующая оценка, будет проходить также правильно. Если руководство знает заранее, чего оно хочет от обучения, то оно имеет основу для сравнения.

Оценка обучения обычно рассматривается как то, что будет проверено после того, как *это* произойдет. Поэтому измерение

эффективности этого процесса сталкивается со многими трудностями. Слушателей часто спрашивают, чему они научились. Спрашивают, были ли инструкторы хорошими, и просят проставить им оценки от 1 до 5 баллов. Еще нередко спрашивают о том, что слушатели собираются делать с тем, чему они научились, когда они вернутся к себе на работу. Реже спрашивают об удовлетворенности слушателей программой обучения. В целом все вопросы делятся на две группы: 1) вопросы *о качестве самого процесса обучения* (т.е. услуг) и 2) вопросы *о полученных слушателями результатах* (приложение 1).

4.5. Всесторонняя оценка

Когда говорят об оценке обучения, то, как правило, представляют, что рассматриваемый процесс происходит в рамках традиционных программ обучения менеджеров. И действительно, во многих случаях это выглядит именно так. Однако сегодня все бóльшая роль отводится саморазвитию и самообучению подчиненного на рабочем месте, направляемым его менеджером, выполняющим роль тренера. Модули данной программы большей частью подготовлены для использования в традиционной форме в аудитории, но в то же время в них заложены моменты, позволяющие слушателям программы использовать их в целях индивидуального саморазвития под руководством инструктора или лидера группы.

В целом последующая оценка, т.е. оценка обучения после того, как это уже свершилось, должна проводиться с использованием так называемого всестороннего подхода. Необходимо определить продвижение слушателя в отношении всех целей обучения: знания, навыки и умения, новое поведение. Удалось ли изменить отношение работника к вещам, событиям, фактам, людям и т.д.? Удалось ли работнику, пройдя обучение, добиться более эффективного поведения по достижению целей своей организации?

Да, все это действительно распространяется на нечто большее, чем просто оценка эффективности результатов научения. Научение — это постоянно продолжающийся процесс. Однако он может стать более эффективным, если им управлять. Отсюда оценка тоже представляется постоянно продолжающимся процессом, ответственность за осуществление которого в отношении своих подчиненных несет каждый руководитель. Работники службы персо-

нала могут только помочь организовать работу в этом направлении. Конечный результат во многом определяется мотивацией самих слушателей (менеджеров).

4.6. Трудности интерпретации

На самом деле рассматриваемый процесс является достаточно сложным. Часто результаты в научении чему-то конкретному проявляются не сразу. И в действительности могут иметь место представления о том, что какие-то другие факторы влияют на лучшее выполнение работы. Срабатывает правило, когда «прошлое определяет будущее». Поскольку улучшения происходят в результате выполнения работы, то и кажется, что именно работа и послужила причиной улучшения. Хотя это могут быть и другие причины, никак не связанные с самой работой.

Более того, чем более сложными и всесторонними являются требуемые улучшения, тем легче определить, удалось ли их достичь, что и будет показано ниже. В одинаковой мере трудно определить эффект от традиционной учебной модульной программы, длящейся три дня, одну неделю или две недели. Они слишком коротки для изменения поведения слушателей, но если это — часть или этап более длительной подготовки, то они смогут возыметь действие. Они, как короткая, но яркая вспышка света, могут и в дальнейшем осветить путь к лучшему выполнению работы.

Конечно же, оценка обучения всегда останется субъективной вещью. Принимаемые в этой области решения во многом связаны с простой верой в действенность качественного обучения.

4.7. Обсуждение оценки и контракт на обучение

Решение проблемы последующей оценки предусматривает решение проблемы предшествующей оценки обучения. Поэтому, если в организации идет обсуждение подобных оценок, то главным образом необходимо сконцентрироваться на достижении согласия по поводу того, в какой мере удалось удовлетворить ранее определенные потребности в обучении.

Вначале необходимо отделить цели работника от целей организации. Полезным для этого является подписание некого индивидуального контракта на обучение. Через данный документ мож-

но связать два уровня целей, указанных выше, в направлении достижения целей организации. А в результате удается обнаружить связь между целями организации и тем, что их достижение будет требовать от работника новых ли знаний или новых навыков и умений, новых ли отношений к... или нового поведения, или и того и другого вместе. Все это должно быть записано и найти отражение в контракте на обучение и иметь прямую связь с тем, что предстоит достичь в организации в целом. Если подобный документ будет составлен соответствующим образом, то и у работника, и у его руководителя появится основа для сравнения того, что предусматривалось иметь в результате обучения, и что на самом деле имеет место через некоторое время после обучения.

В рамках традиционного обучения очень важно, чтобы определение успеха от обучения подчиненного осуществлялось менеджером как можно быстрее. Это важно сделать в целях подкрепления достигнутых результатов мерами по обучению подчиненного на рабочем месте. Модули по управлению человеческими ресурсами и по стилям управления и лидерства помогают понять и реализовать эту идею. Ведение инструктором журнала оценок также помогает в решении этого вопроса.

Другим типом оценки обучения подчиненного для менеджера было бы более высокое мнение об уровне суждений и действий первого. В основном это связано с улучшением коммуникации между указанными лицами. Такой подход больше имеет отношение к моральной удовлетворенности, чем к статистической измеряемости результатов. Оценка обучения больше носит динамичный, чем механистический, характер и больше нуждается в словах, чем в записях в личном деле. Поздравить подчиненного с успешным прохождением обучения и будет для него реальной оценкой.

4.8. Измерять качество, а не количество

В обсуждении проблем обучения и при разработке контракта на обучение важно избегать подходов, связанных с искусственным измерением результатов. Обычно такое происходит в случае, когда количество и спешка в получении результата становятся главными критериями в противовес достижению качественных параметров. Например, важно не количество или объем полученных знаний, а *умение применять эти знания в работе;* важно не количество или размеры разобранных на занятиях конкретных ситуа-

ций или выполненных практикующих упражнений, а то, какие *навыки и умения и какое поведение и как надолго они закрепили у слушателя.*

Нередко к обучению обращаются по причине неудовлетворительного выполнения подчиненными своей работы. Еще лучше, если уровень выполнения работы определяется не непосредственно руководителем, а потребителем или клиентом организации. Такая обратная связь даст более точную оценку результатов обучения. Организация получения подобной информации становится первостепенной задачей передовых компаний.

Однако нередки случаи, когда потребность в обучении и оценка результатов обучения определяются чисто количественным путем. Например, работу продавцов оценивают по количеству жалоб, милиционеров — по количеству задержанных, кадровиков — по текучке кадров и т.д. Опыт показывает, что такой подход может иметь только отрицательные последствия.

4.9. Показатель возврата на капитал

Некоторые специалисты по подготовке кадров предлагают делать оценку обучения прямым соотнесением ее с результатами работы. Однако такой подход страдает некоторыми недостатками, присущими искусственным измерителям.

Простые расчеты больше прячут проблем, чем помогают раскрыть их

В действительности *обучение кадров — это инвестиции, а не расходы.* Только в этом случае возникает соответствующее отношение к обучению и появляется возможность принять правильные решения еще на стадии, предшествующей проведению оценки. Руководитель должен спросить себя: «Какой возврат на вложенные в обучение средства получит наша организация?» Однако в этом случае ему следует ожидать множество неясных ответов, а не один количественный ответ.

Возврат на вложенные в обучение работников средства скорее может прийти в форме *изменившегося поведения,* распространяющегося по организации. Это становится известным, когда можно наблюдать изменения или профессионального мастерства работника, или его ценностных установок на фоне предыдущего состояния на самом нижнем уровне организации. Хотя в исключительных случаях или по причине решений высшего руководства подобные изменения в поведении могут прослеживаться с большим или меньшим опозданием.

4.10. Оценка использования модулей

Принимая во внимание недостатки традиционного подхода к оценке обучения и, наоборот, преимущества всестороннего подхода, можно вывести некий средний результат, который применим к оценке обучения с помощью модулей данной программы.

Сделать это можно главным образом с позиции предшествующей оценки, что обеспечит основу для проведения последующей оценки. Каким образом руководство должно решать, как использовать данную модульную программу? Ответив себе на этот вопрос, после прохождения подчиненными обучения по данной модульной программе руководство будет иметь основу для определения степени успеха обучения и принятия мер по улучшению его результатов. После этого главной целью оценки проведенного обучения станет поиск путей более эффективного использования обучения в следующий раз или изменение задним числом решений по предшествующей оценке и использованию материала модулей каким-то другим образом.

Приложения

Приложение 1

Краткая анкета оценки обучения по модулю

Инструктор	Слушатель (добровольно)
Шкала оценки 5 — определенно 4 — в большей степени 3 — в некоторой степени 2 — в малой степени 1 — совсем нет	
1. Соответствовало ли обучение по модулю поставленным целям?	1 2 3 4 5
2. С пользой ли Вы потратили время на изучение модуля?	1 2 3 4 5
3. Был ли в целом процесс обучения по модулю эффективным?	1 2 3 4 5
4. Помогает ли обучение по модулю лучше выполнять Вам свою работу?	1 2 3 4 5
5. Были ли занятия по модулю организованы на высоком уровне?	1 2 3 4 5

Примечание. Комментарий по модулю может быть сделан на обратной стороне.

Работа в малой учебной группе

Эффективность помощи инструктора работе в группе

Эффективность работы группы

Уровень обмена опытом между членами группы

Комментарий по разделу_____

_____

_____

Результаты участия на занятиях

Влияние на уровень профессиональной работы

Оценка Вашего продвижения в понимании содержания модуля

Предполагаемый уровень использования полученных знаний и опыта в Вашей работе

Комментарий по разделу_____

_____

_____

Общий комментарий по занятиям по модулю _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

О себе

Пол _____ Возраст _____

Должность _____

Организация _____

Опыт работы _____

Что еще Вы хотите сказать о себе

_____

_____

Приложение 2

Анкета оценки занятий по учебному модулю программы

Оценки:

Низкие ←——————— ———————→ Высокие

Необходимо подчеркнуть Вашу оценку по каждому из указанных ниже пунктов

Учебные цели семинара

Соответствие учебных целей занятий Вашим ожиданиям

Ясность учебных целей

Были ли учебные цели достигнуты в ходе семинара?

Комментарий по разделу_____

_____

_____

Проведение занятий

Оценка структуры занятий

Организация занятий

Ваш уровень подготовленности к занятиям

Комментарий по разделу_____

_____

_____

Методика преподавания на занятиях

Общая оценка уровня преподавания

Уровень методов преподавания

Оценка учебных материалов

Комментарий по разделу_____

_____

_____

Дополнительный комментарий по занятиям по модулю_____

Спасибо за заполненную анкету!

Приложение 3

Анкета оценки обучения по модулю

Дата: _____

_____

Инструктор _____ Слушатель _____
(добровольно)

Вопросы по оценке	Баллы				
1. Насколько ясно и понятно инструктор довел до Вас учебные цели модуля?	1	2	3	4	5
2. Насколько учебные цели модуля были достигнуты в ходе занятий?	1	2	3	4	5
3. В какой мере при изучении модуля использовались методы активного обучения (например, метод конкретных ситуаций, метод групповой работы)?	1	2	3	4	5
4. В какой мере письменный текст модуля способствовал изучению Вами тем занятий?	1	2	3	4	5
5. В какой мере дополнительные учебные материалы (слайды, видео, приглашение практиков, визиты в деловые организации и т.д.) способствовали изучению Вами тем занятий?	1	2	3	4	5
6. В какой мере проводимые по модулю занятия способствовали изучению материала?	1	2	3	4	5
7. В какой мере инструктор по модулю оказывал Вам помощь вне занятий по усвоению изучаемого материала?	1	2	3	4	5
8. В какой мере письменные задания и упражнения инструктора способствовали изучению Вами тематики модуля?	1	2	3	4	5
9. В какой мере обучение по модулю позволило Вам повысить свой общеинтеллектуальный уровень?	1	2	3	4	5
10. Какова Ваша оценка инструктора как руководителя дискуссии в аудитории?	1	2	3	4	5
11. Какова Ваша оценка инструктора как лектора?	1	2	3	4	5
12. Какова Ваша общая оценка обучения по модулю?	1	2	3	4	5
13. Какова Ваша общая оценка работы инструктора?	1	2	3	4	5

Шкала оценки:
5 — исключительная
4 — очень хорошая
3 — хорошая
2 — удовлетворительная
1 — малоудовлетворительная

Комментарий слушателя _____

Приложение 4

Анкета оценки обучения по модулю и инструктора

Основываясь на опыте изучения других курсов, пожалуйста, ответьте на следующие вопросы (обведите кружочком Ваш ответ по данному вопросу).

1. Насколько курс пополнил Ваши знания в целом?

5 — очень во многом
4 — больше, чем обычно
3 — как обычно
2 — меньше, чем обычно
1 — почти ничего

2. Как в целом Вы оцениваете инструктора модуля по сравнению с другими?

5 — один из лучших
4 — лучше, чем в среднем
3 — около среднего
2 — хуже, чем в среднем
1 — один из худших

3. Как Вы в целом оцениваете модуль?

5 — один из лучших
4 — лучше, чем в среднем
3 — около среднего
2 — хуже, чем в среднем
1 — один из худших

6. Как Вы оцениваете материалы модуля?

5 — одни из лучших
4 — лучше, чем в среднем
3 — около среднего
2 — хуже, чем в среднем
1 — не было ни того ни другого

7. Какова полезность плана обучения по модулю и как он соблюдался?

5 — очень хорошая/хорошо
4 — лучше, чем обычная/обычно
3 — как обычная/обычно
2 — хуже, чем обычная/обычно
1 — не было программы вообще

8. Полезны ли были внеаудиторные задания для изучения модуля?

5 — очень полезные
4 — полезнее, чем в среднем
3 — средняя полезность
2 — менее полезны, чем в среднем
1 — почти никакой пользы

4. Требует ли модуль большего объема работ для его изучения?

5 — очень малого
4 — меньше, чем обычно
3 — как обычно
2 — больше, чем обычно
1 — очень большого

5. Как Вы оцениваете модуль по степени понимания?

5 — очень легкий
4 — легче, чем в среднем
3 — около среднего
2 — труднее, чем в среднем
1 — очень трудный

9. Как хорошо использовалась при изучении модуля комбинация различных методов обучения (лекции, семинары, разбор ситуаций, групповые дискуссии, деловые игры и т.д.)?

5 — очень хорошо
4 — лучше, чем в среднем
3 — около среднего
2 — хуже, чем в среднем
1 — очень плохо

10. Как был пунктуален инструктор в проведении занятий и консультирования Вас после занятий?

5 — очень пунктуален
4 — выше среднего
3 — около среднего
2 — ниже среднего
1 — очень непунктуален

Пожалуйста, напишите на обороте все, что Вы хотите добавить к оценке.

Комментарий к оценке обучения по модулю и инструктора

Благодарим Вас за участие в процедуре оценки слушателями обучения по модулю и инструктора. Правильно организованная и соответствующим образом проведенная оценка может быть достоверным и надежным источником информации о качестве работы инструктора. Результаты оценки предоставляются только инструктору. Данный комментарий помогает инструктору правильно понять результаты оценки.

Анкета по оценке

Анкета состоит из 10 вопросов с пятью вариантами ответов каждый, целью которых является обеспечение инструктора информацией о восприятии слушателями оцениваемого курса и его

преподавания. Анкета дает усредненный индекс восприятия модуля и инструктора слушателями.

Предварительные замечания

Проверить соответствие результатов оценки названию данного модуля и имени инструктора.

Определить репрезентативность ответов через процент слушателей, ответивших на анкету, по сравнению с зарегистрированными по данному модулю. В этом желательно придерживаться следующих стандартов:

Размер группы, человек	Минимально допустимая репрезентативность, %
5—20	Не менее 80
20—30	Не менее 75
30—50	Не менее 66 (лучше более 75)
50—100	Не менее 50 (лучше более 66)
Более 100	Более 50

Указанные данные ни в коей мере нельзя использовать как нормы посещаемости занятий.

Вопросы, на которые не даны ответы, в расчет не принимаются, так же как ответы по первой позиции в вопросах 6 и 10.

Объяснение результатов

Как правило, слушатели мало расходятся в своих оценках. Поэтому часто оценки различаются в две-три позиции.

Обратите внимание на медиану и ее стандартное отклонение. Медиана рассчитывается как среднеарифметическая ответов по позициям.

Последнее время прослеживается тенденция завышения в целом оценок слушателями. Отсюда «средний» инструктор имеет балл около 3,5, что создает определенную асимметрию в построении кривой оценки.

Стандартное отклонение указывает на степень расхождения во мнениях слушателей. Отклонение менее 1,0 означает относительную схожесть мнений и считается нормальным. Отклонение в 1,3 или более является сигналом к более глубокому и тщательному изучению различий в ответах. Большое отклонение при медиане в 3,0 или 3,5 не свидетельствует о «среднем» качестве преподавания в смысле его «посредственности», так как медиана — это усредненный результат.

Об ответах на вопросы 1, 2 и 3

Ответы на эти вопросы тесно связаны с успехом слушателей в изучении модуля и с их общей удовлетворенностью. Может наблюдаться большое различие между ответами на эти три вопроса и другими вопросами.

Об ответах на вопросы 4 и 5

«Генетически» вопросы 4 и 5 не связаны с вопросами 1, 2 и 3. Низкие оценки по данным вопросам свидетельствуют либо о высоком темпе обучения, «вызове» в отношении слушателя и «новаторском» преподавании, либо о плохой структурированности модуля, излишних заданиях, не способствующих его изучению, а также об обучении вещам, которые «не по плечу» слушателям.

Факторы, влияющие на общую оценку

Об ответах на вопрос 6

1. Имеется тенденция завышения оценок в малых группах (от 10 до 15 слушателей, вплоть до 35 человек), а также в «поточных» группах численностью свыше 100 человек.

2. Имеется тенденция завышения оценок в отношении очень специализированных модулей.

3. Оценка может быть искажена от неправильного проведения процедуры оценки (нарушение анонимности, присутствие инструктора в аудитории во время оценки, формирование предубежденности и т.д.).

Сравнение результатов

Об ответах на вопрос 7

При сравнении результатов необходимо иметь в виду следующее:

1. Сравнение тем достовернее, чем ближе по тематике модули.

2. Сравнение по медианам необходимо делать осторожно, так как большинство их расположено в пределах стандартного отклонения. Большей достоверностью обладают экстремальные медианы. В кадровых целях лучше использовать процентное ранжирование.

3. Усредненный результат сравнимых модулей, оцененных несколько раз, более достоверен, чем средняя по одному модулю.

Формализация и документирование данных

Об ответах на вопрос 8

Многие инструкторы желают использовать результаты оценки как свидетельство качества их преподавания. Для этого требуется:

1. Установление достоверной и надежной процедуры сбора и анализа данных оценки.

2. Лица, принимающие решения, должны быть хорошо проинформированы о технике интерпретации результатов и иметь доступ к технике оценки.

3. Данная оценка должна сопровождаться другими формами проверки и оценки модуля и инструктора.

Приложение 5

Анкета оценки обучения по модульной программе

1. Общая оценка изученных модулей программы.

Шкала оценки

1 — очень высокая
2 — высокая
3 — средняя
4 — ниже среднего
5 — нижняя

Название модуля	Инструктор	Оценка (от 1 до 5)
Модуль 1		
Модуль 2		
Модуль 3		
Модуль 4		
Модуль 5		
Модуль 6		
Модуль 7		
Модуль 8		
Модуль 9		
Модуль 10		
Модуль 11		
Модуль 12		
Модуль 13		
Модуль 14		
Модуль 15		
Модуль 16		
Модуль 17		

2. Пожалуйста, оцените использованные при изучении модульной программы технологии обучения.

Технологии обучения	Оценка (от 1 до 5)
Лекционный метод	
Метод конкретных ситуаций	
Метод групповой работы	
Письменные задания	
Тесты	
Практикующие упражнения	
Приглашение практиков в аудиторию	
Посещение организаций	
Другие технологии и методы	
Демонстрация слайдов	
Учебные видеофильмы	

3. Пожалуйста, оцените Ваш интерес и полезность для Вас изучения модулей программы.

Оценка модулей (от 1 до 5)

	Модуль № 1	Модуль № 2	Модуль № 3	Модуль № 4	Модуль № 5	Модуль № 6	Модуль № 7	Модуль № 8	Модуль № 9	Модуль № 10	Модуль № 11	Модуль № 12	Модуль № 13	Модуль № 14	Модуль № 15	Модуль № 16
1. Уровень Вашего интереса																
2. Полезность для настоящей работы																
3. Полезность для будущей работы																
4. Объем полученных знаний																
5. Глубина полученных знаний																
6. Качество преподавания																
7. Качество учебного материала																

4. Пожалуйста, оцените общие аспекты обучения по модульной программе.

Позиции	Оценка (от 1 до 5)
1. Насколько оправдались Ваши ожидания по модульной программе?	_____
2. Насколько модульная программа расширила Ваши познания в бизнесе?	_____
3. Насколько модульная программа способствовала развитию у Вас новых навыков и умений?	_____
	Комментарий
А. Что Вы больше всего оцениваете в модульной программе?	_____
Б. Что Вы меньше всего оцениваете в модульной программе?	_____
В. Что Вы считаете необходимым добавить к модульной программе?	_____
Г. Что Вы считаете необходимым исключить из модульной программы?	_____

5. Заключительный комментарий

Спасибо за заполненную анкету!

Приложение 6

Вопросник о способах управления саморазвитием

Ниже вы найдете 70 утверждений о себе и том, как Вы работаете как менеджер. Каждое из утверждений может быть оценено Вами от 0 до 8 баллов со следующей разбивкой по баллам.

0	Это совсем не я / Я очень редко такой / Я совсем не согласен с этим утверждением
1	Это не совсем я / Я редко такой / Я мало в чем согласен с этим утверждением
2	Это немножко я / Я иногда такой / Я в чем-то согласен с этим утверждением
3	Это в чем-то я / Я нередко такой / Я во многом согласен с этим утверждением
4	Это, как я / Я есть такой / Я почти согласен с этим утверждением
5	Это очень, как я / Я есть всегда такой / Я определенно согласен с этим утверждением
6	Это настолько, как я / Я почти всегда такой / Я полностью согласен с этим утверждением
7	Это совсем, как я / Я всегда такой / Я почти абсолютно согласен с этим утверждением
8	Это и есть я / Я всегда только такой / Я абсолютно согласен с этим утверждением

После перечисленных ниже утверждений расположена матрица, где каждый квадратик пронумерован в соответствии с порядковым номером утверждения от 1 до 70. Вам необходимо записать свой балл (от 0 до 8) в соответствующий квадратик.

Утверждения

1. Я люблю строить свои решения на установленных правилах и процедурах.

2. Я отступлю от правил, если необходимо выполнить работу.

3. Я стараюсь держать ситуацию под контролем с помощью власти, которая у меня есть.

4. Я люблю работу, которая дает мне большой, разнообразный опыт.

5. Я считаю, что я должен сделать вклад в то, как делаются вещи вокруг меня.

6. Я достаточно открытый человек и принимаю во внимание любые другие взгляды, особенно те, которые находятся в противоречии с моими.

7. Я чувствую, что знаю ответ на вопрос: «Для чего я существую на Земле?»

8. Я предпочитаю начальника, который говорит мне, *что* и *как* я должен делать.

9. Вы не можете дать своим чувствам проявиться при хорошем выполнении работы.

10. Я пытаюсь определить способ выполнения работы — кто решает, что, когда и почему.

11. Чтобы стать эффективным менеджером, Вы вынуждены «переступить линию» и «идти своим путем».

12. Я управляю, делая вещи правильно и так, как это мне представляется.

13. Как у менеджера у Вас главная ответственность управлять собой.

14. При выполнении работы я связан с определенной идеей или жизненной позицией.

15. Когда я делаю что-нибудь неприятное, я пытаюсь отключить свои чувства и желания и сконцентрироваться на установленных правилах и процедурах.

16. Я восхищаюсь людьми, которые могут получить, что им нужно, от других людей.

17. Я люблю, когда мне объясняют причины того, почему я должен делать работу так, а не иначе.

18. Опыт — это для меня лучший учитель.

19. Я строю свои решения на логике и рациональном мышлении.

20. Считаю, что важно знать мнение других людей до того, как приму свое решение, так как оно может в конечном счете иметь отношение к ним.

21. Существуют некоторые вопросы и принципы, в отношении которых я готов поступиться своим личным успехом и амбициями.

22. Я люблю делать вещи по книжке.

23. Как менеджер Вы не можете так часто менять свои позиции — это конец оправданию средствам.

24. Как менеджер я считаю, что теории мотивации и все такое прочее может быть полезным в понимании происходящего.

25. Лучший путь научения для меня — это приобретение опыта.

26. Я люблю передавать свои идеи другим людям.

27. Вы должны принимать во внимание не только чувства, но и факты, когда принимаете решения.

28. Мне интересно, если я делаю действительно полезный вклад в развитие мировой цивилизации.

29. Когда что-то получается неправильно или я делаю ошибку, я либо возвращаюсь обратно к установленным процедурам, либо хочу получить инструкции.

30. Если я не согласен с тем, что меня просят сделать, я буду делать так, как я считаю нужным, до тех пор, пока я стану думать, что мог бы выйти из этого положения без какого-либо умения.

31. Если я не согласен с тем, что от меня ожидают, я лучше буду продолжать делать, как меня просят, чем «раскачивать лодку».

32. Я предпочитаю думать за себя, а не полагаться на решения или мнения других людей.

33. Я люблю посвящать себя действительно крупномасштабным проектам.

34. Когда я принимаю решение, я ставлю себя на место тех людей, которых оно касается, и стараюсь представить, как они себя будут чувствовать.

35. Я знаю, что я должен дать миру.

36. Я теряюсь перед новым и неожиданным.

37. Вы должны утвердить свой собственный имидж в том, как Вы делаете свое дело.

38. Как менеджеру Вам нужно показать пример другим, демонстрируя установленные образцы поведения и культуры.

39. Я начинаю понимать себя.

40. Я хочу экспериментировать и делать открытия, искать пути того, как лучше делать дело.

41. Я строю свои решения на интуиции и чувствах в отношении того, что должно быть принято во внимание.

42. Я в определенной степени посвящаю себя некоторым более важным вещам, чем своему собственному развитию.

43. Работа менеджера заключается в подготовке инструкций и наблюдениях за их выполнением.

44. Я считаю, что очень важно быть определившимся и принять то или иное решение.

45. У меня иногда возникают идеи, неприемлемые для окружения, и я держу их в себе.

46. Я стремлюсь приобрести новый опыт, даже если это очень трудно и связано с неопределенностью и риском.

47. Очень важно быть систематичным и методичным.

48. Работа менеджера — это сделать каждого способным управлять собой.

49. Я готов поступиться своей карьерой и развитием ради другого чего-то очень важного.

50. Я жду инструкций от других, что мне делать.

51. Менеджер делает то, что он делает.

52. Когда происходят изменения, я спрашиваю тех, кого это касается, что они собираются делать.

53. Когда что-то идет не так или я делаю ошибки, я извлекаю из этого уроки о том, почему это случилось и как не допустить этого в следующий раз.

54. Я хотел бы быть профессионалом в определенной области и чтобы обо мне так думали.

55. Для меня очень важно думать о том, что я могу сделать для развития своих подчиненных, а также для своего развития.

56. Работа менеджера заключается в создании лучших условий для жизни других.

57. Я люблю, когда мне дают четкие и ясные указания.

58. В реальной жизни даже хорошие правила и процедуры приходится подстраивать и менять для того, чтобы работа на деле была выполнена.

59. Мне всегда хочется изменить существующее состояние, но не делаю этого, так как это не реально и сделает жизнь более трудной.

60. Иногда я чувствую, что не вписываюсь в ситуации.

61. Очень важно тщательно обдумывать вещи.

62. Когда я что-нибудь делаю, я предельно уверен во влиянии, которое на меня оказывают мои чувства, желания и предубеждения, и стараюсь принять это во внимание до того, как приму окончательное решение.

63. Я верю, что должен сделать реальный вклад в жизнь общества.

64. Когда я закончу отвечать на поставленные вопросы, я хотел бы получить интерпретацию набранных мною баллов вместе с инструкцией о том, что это означает и что я должен с этим делать.

65. Когда я закончу отвечать на поставленные вопросы, я хотел бы быть способным использовать полученные результаты в отношении того, как мне управлять другими людьми.

66. Когда я закончу отвечать на поставленные вопросы, я хотел бы сравнить свои баллы с баллами других участников.

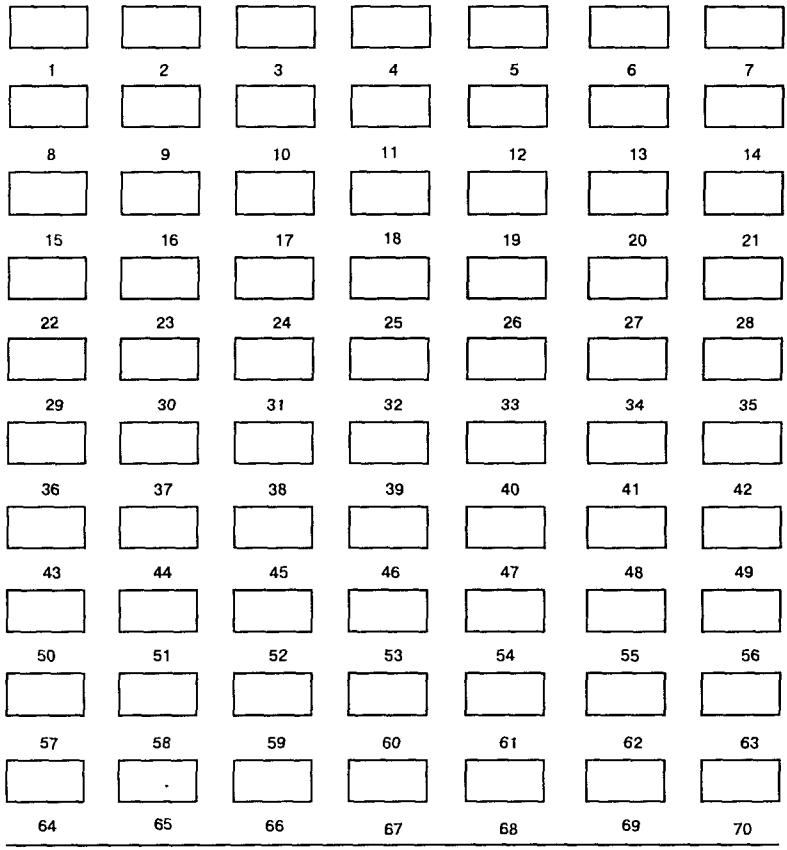
67. Когда я закончу отвечать на поставленные вопросы, я хотел бы попробовать проверить себя на каком-нибудь другом вопроснике.

68. Когда я закончу отвечать на поставленные вопросы, я хотел бы найти способы узнать о себе побольше и затем сравнить свои результаты с другими.

69. Когда я закончу отвечать на поставленные вопросы, я хотел бы встретиться с другими людьми, обменяться опытом и попытаться найти пути, как помочь в развитии друг другу.

70. Когда я закончу отвечать на поставленные вопросы, я хотел бы подумать о том, что все это значит в смысле моей способности сделать полезный вклад в жизнь общества.

Матрица вопросника о способах управления саморазвитием



Об авторах

Зобов А.М.

Специализируется на проблемах общего и стратегического менеджмента, образовательных технологий. Автор и соавтор ряда известных изданий, в том числе 2 книг серии «Российский менеджмент: учебные конкретные ситуации». Участник ряда проектов программы TACIS. Кандидат экономических наук, доцент, проректор ГУУ по дополнительному профессиональному образованию

Филинов Н.Б.

Специалист в области менеджмента, теории принятия управленческих решений и математического моделирования в экономике. Участник разработки и реализации международных проектов, в том числе проекта «Повышение эффективности менеджмента» TACIS. Автор публикаций по вопросам принятия решений и использования зарубежного опыта управления. Кандидат экономи- ческих наук, доцент, директор Центра международных программ ГУУ

Наумов А.И.

Известный специалист в области менеджмента. Автор и соавтор учебников, монографий и статей по вопросам менеджмента, развития бизнеса в России и организационной культуры (публикации на русском и иностранных языках). Участник международных проектов по сравнительному анализу по управлению в России и за рубежом. Кандидат экономических наук, доцент, зам. директора Школы бизнеса МГУ им. М. В. Ломоносова

Зобов Александр Михайлович,
Филинов Николай Борисович,
Наумов Александр Иванович

Как работать с модульной программой

Редактор *Т.М. Ершова*
Корректор *Н.В. Андрианова*
Художественное оформление *А.Б. Коноплев*

Оригинал-макет подготовлен в Издательском Доме «ИНФРА-М»

ЛР № 070824 от 21.01.93.

Подписано в печать 08.09.2000.
Формат 60×90/16. Усл.-печ. л. 10,0.
Тираж 6000 экз.
Заказ № 4990

Издательский Дом «ИНФРА-М»
127214, Москва, Дмитровское ш., 107
Тел.: (095) 485-70-63; 485-71-77
Факс: (095) 485-53-18. Робофакс: (095) 485-54-44
E-mail: books@infra-m. ru
http://www.infra-m. ru

Отпечатано с готовых пленок
в ОАО «Типография «Новости»
107005, Москва, ул. Фридриха Энгельса, 46

Государственный университет управления

Национальный фонд подготовки кадров

Модульная программа для менеджеров

МОДУЛЬ 1 Как работать с модульной программой
МОДУЛЬ 2 Организация и ее деловая среда
МОДУЛЬ 3 Общее управление организацией: принципы и процессы
МОДУЛЬ 4 Стратегическое управление
МОДУЛЬ 5 Управление производительностью и качеством
МОДУЛЬ 6 Реструктуризация управления компанией
МОДУЛЬ 7 Управление инновациями
МОДУЛЬ 8 Управление программами и проектами
МОДУЛЬ 9 Лидерство и практические навыки менеджера
МОДУЛЬ 10 Организация и управление внешнеэкономической деятельностью
МОДУЛЬ 11 Антикризисное управление
МОДУЛЬ 12 Использование услуг профессиональных консультантов
МОДУЛЬ 13 Управление маркетингом
МОДУЛЬ 14 Управление финансами
МОДУЛЬ 15 Управление производством и операциями
МОДУЛЬ 16 Управление человеческими ресурсами
МОДУЛЬ 17 Управление информационными ресурсами

1

ISBN 5-16-000275-8