

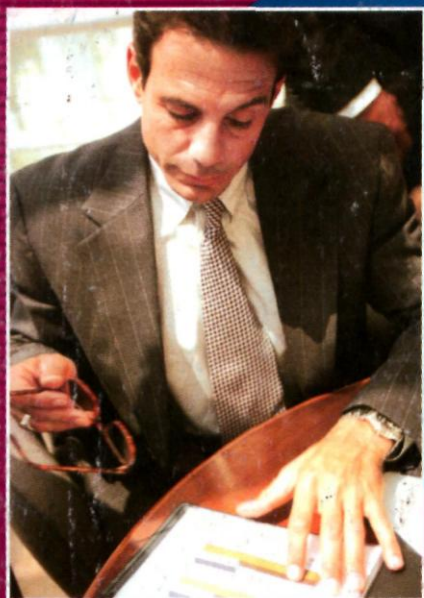


Эффективный тренинг

Роджер Бакли Джим Кэйпл

Теория и практика тренинга

4-е международное издание



- *Тренинг в организации:
основные подходы,
виды анализа, цели*
- *Программа тренинга:
выбор, проектирование,
проведение*
- *Оценка эффективности
и аудит тренинга*

 ПИТЕР®



серия

Эффективный

ТРЕНИНГ

**Roger Buckley Jim
Caple**

***The Theory and
Practice
of Training***
Fourth Edition



London • Stirling (USA)

Роберт Бакли Джим Кэйпл

*Теория
и практика*
ТРЕНИНГА

*4-е международное
издание*



Санкт-Петербург

Москва ■ Харьков ■ Минск

2002

Роберт Бакли, Джим Кэйпл
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТРЕНИНГА

Серия «Эффективный тренинг»
Перевод с английского А. Татлыбаевой

Главный редактор
Заведующий психологической редакцией
Зам. зав. психологической редакцией
Художественный редактор
Художник обложки
Корректоры
Верстка

Е. Строганова
Л. Винокуров
И. Картова
В. Шимкевич
К. Радзевич
М. Рошаль, Т. Брьехва
Е. Кузьменок

ББК 88.59 УДК 316.6

Бакли Р., Кэйпл Дж.

Б19 Теория и практика тренинга. — СПб: Питер, 2002; — 352 с. — (Серия «Эффективный тренинг»).

ISBN 5-318-00081-9

В условиях современной глобализации экономики как организации в целом, так и отдельному «карьеристу» непросто завоевать и сохранить преимущества в конкурентной борьбе. Чтобы добиться успеха, сохранить лидирующие позиции необходимы диверсификация, постоянное совершенствование организационных структур и навыков работников, эффективное использование технологий и ориентация на потребителя. В данном пособии освещаются теоретические и практические подходы, методы тренинга, которые являются наиболее эффективными для решения указанных задач. Благодаря многочисленным и разнообразным примерам читателю не составит большого труда применить полученные знания на практике. Книга адресована тренерам, руководителям и менеджерам различных уровней, специалистам в области работы с персоналом и организационного развития.

© Roger Buckley, Jim Carple, 1990, 1992, 1995, 2000

© Перевод на русский язык, А. М. Татлыбаева, 2001

© Издательский дом «Питер», 2002

Права на издание получены по соглашению с Kogan Page.

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 5-318-00081-9 ISBN 0

7494 3199 7 (англ.)

ЗАО «Питер Бук», 196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, д. 67.

Лицензия ИД № 01940 от 05.06.2000.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;

95 3000 - книги и брошюры.

Подписано к печати 22.11.01. Формат 60 х 90/16. Усл. п.л. 22. Тираж 7000 экз. Заказ 2403.

Отпечатано с готовых диапозитивов в АООТ «Типография „Правда“».

191119, С.-Петербург, Социалистическая ул., 14.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	7
Признательность	9
Введение	10
Глава 1. Тренинг и внутренняя среда организации	15
Различия между тренингом и образованием	16
Тренинг, обучение и опыт	18
Польза тренинга	19
Обучающаяся организация	21
Имидж тренинга и отношение к тренингу	24
Тренинг и корпоративная стратегия	28
Тренинг и системное мышление	34
Глава 2. Систематичный подход к тренингу	36
Стадии систематичного подхода	38
Заключение	47
Глава 3. Реактивный путь к тренингу	52
Стадии исследования проблемы исполнения	56
Посмотрим на вещи в перспективе	72
Глава 4. Проактивный путь к тренингу	74
Корпоративная стратегия, тренинг и планирование трудовых ресурсов ..	75
Изучение трудовых ресурсов	79
Конкретные изменения и объекты тренинга	81
Опросы, аудиты и обзоры	83
Обычные процедуры работы с кадрами	86
Компетенциональный подход	90
Заключение	92
Глава 5. Виды анализа для тренинга	95
Анализ содержания работы	98
Синтез и перспективный анализ труда	101
Функциональный анализ	107
Анализ знаний и предмета	122
Анализ физических умений	125
Анализ социальных умений	127
Анализ целевой аудитории	129
Анализ объектов/содержания тренинга	133
Критерии и стандарты тренинга	133
Оценка критериев	138
Глава 6. Цели тренинга	142
Цели тренинга	143
Структура целей	144
Источники информации для формулирования целей тренинга	146
Цели исполнения	146
Установление стандартов и критериев оценки исполнения	149
Отношение и установки	151
Определение условий	153

Значение целей тренинга	155
Возражения	156
Ответ на возражения	159
Глава 7. Принципы и условия научения	162
Последовательность подачи материала	163
Готовность ученика	164
Способы научения	173
Общие условия научения	175
Принципы и специфические условия научения	178
Заключение	216
Глава 8. Программа тренинга: выбор, проектирование, проведение	217
Ограничения	217
Целевая аудитория	220
Стратегии и тактики	221
Тактики	224
Методы закрепления и переноса	231
Выбор стратегии и тактик	234
Глава 9. Оценка эффективности тренинга	245
Реакция на тренинг	246
Валидизация в контексте научения	251
Оценка умений	256
Оценка изменений в установках	260
Рабочее поведение и трудовые показатели	261
Заключение	271
Глава 10. Аудит тренинга	273
Аудит тренинга на уровне учебного события	276
Аудит тренинга на функциональном уровне	288
Аудит тренинга на организационном уровне	289
Тренинг-аудитор	290
Глава 11. Роль тренера	293
Тренер в контексте времени	293
Кто такие тренеры?	294
Умения тренера	297
Роль тренера и ее трансформация в современных условиях	307
Управление практическими результатами обучения	310
Тренер как консультант	313
Маркетинг тренинга	317
Заключительное слово	321
Приложение 1. Методы сбора информации о проблемах исполнения и содержания работы/задания	322
Приложение 2. Выборочное исследование	332
Приложение 3. Образец учебного дневника	335
Приложение 4. Обзор проведенного курса (образец)	339
Приложение 5. Лист наблюдений (чек-лист) для оценки работы тренера	344



ПРЕДИСЛОВИЕ

Появление данной книги обусловлено стремительным и непрекращающимся процессом перемен, ставшим обыденностью для человека XXI века. Вряд ли кто-нибудь возьмется оспорить этот факт. Глобализация, постоянное развитие информационных и коммуникационных технологий, постепенная, но неуклонная сдача позиций добывающими и обрабатывающими отраслями индустрии — вот лишь три примера конкретных изменений, сказывающихся на жизни каждого человека. Эти факторы определяют, кем мы работаем и работаем ли вообще. Можно смело заявить: если вы полагали окончательными изменения, происшедшие на рынке труда во второй половине XX столетия, то вы ничего не поняли! Таким образом, любая книга, рассказывающая о тренинге и функциях тренинга (а тренинг, как утверждается в данной книге, призван прежде всего помочь индивидуумам и рабочим группам адаптироваться к происходящим изменениям и конструктивно реагировать на них), способна обеспечить успех как отдельных работников, так и организаций, в которых они работают. Именно таково значение книги «Теория и практика тренинга».

В настоящее время, к моменту своего четвертого издания, эта книга прочно утвердилась в качестве обязательной литературы для новичков в деле тренинга. Начиная с 1990 г., когда книга впервые вышла в свет, я постоянно рекомендую ее своим студентам. Я пользуюсь также и последующими тремя изданиями, видя в них источник и средство обучения как для новичков, так и для «продвинутых» студентов. В частности, поэтому я с удовольствием откликнулся на пред-

ложение авторов написать предисловие к книге. Но я принял его еще и потому, что Роджер Бакли и Джим Кэйпл не стесняются говорить о тренинге с позиций системного подхода. По их собственному признанию, системный подход на протяжении многих лет подвергался критике, но я со своей стороны, исследуя практику тренинга и развития, принятую в различных организациях и отраслях индустрии, постоянно убеждаюсь в том, что они применяют и используют не что иное, как системный подход. В тех случаях, когда я взвешиваю, анализирую и оцениваю предлагаемые взамен альтернативы, я неизменно прихожу к выводу, что эти альтернативы либо представляют собой все тот же системный подход, только «обряженный» в другие одежды, либо не применимы на практике. А потому мне доставляет особое удовольствие высказать свое одобрение подходу, методам и процессам, о которых пишут и за которые ратуют авторы данной книги.

Кроме того, авторы сумели выполнить обещание, содержащееся в названии книги. На мой взгляд, в ней не так уж много теоретических рассуждений о самом тренинге. Вы не найдете здесь «чистых» «теорий тренинга», зато практика тренинга вдохновлена теориями человеческого поведения, разработанными в социальных науках, — особенно психологическими и социально-психологическими теориями научения и групповой динамики. Данные теории получают должное внимание и критическое осмысление в книге. Однако еще важнее то, что авторы объясняют, какое применение находят эти теории в процессах тренинга. Благодаря многочисленным и разнообразным примерам читателю не составит большого труда понять и применить необходимую теорию на практике.

Значение тренинга, как одного из аспектов управления организацией, слишком велико, чтобы отдавать его на откуп дилетантам. Тренинг оказывает огромное влияние на жизнь людей и обуславливает успех организации и потому не может быть делом случая. Слава Богу, что мы наконец признали эту истину и начинаем действовать в соответствии с ней. Я уверен, что труд Роджера Бакли и Джима Кэйпла еще многие годы будет способствовать повышению профессионализма людей, занимающихся тренингом.

*Профессор Джим Стюарт
Ноттингемская школа бизнеса
Апрель 2000 г.*



ПРИЗНАТЕЛЬНОСТЬ

Авторы выражают признательность тем тренерам, которые на протяжении многих лет делились с ними своими идеями и опытом, а также благодарят Патрика Бакли за помощь в подготовке материалов для настоящего издания.



ВВЕДЕНИЕ

Двадцатый век был веком перемен, и перемены неизбежно станут главной темой XXI столетия. Для того чтобы выжить и преуспеть, организации, как в частном, так и в государственном секторе, должны уметь своевременно и гибко реагировать на социальные, технологические, экономические и политические изменения. Это значит, что устойчивость и развитие организации будут зависеть от ее способности соответствовать новым внешним и внутренним требованиям, которые возникнут в результате перемен. А это в свою очередь означает, что и старым и новым работникам будет необходимо постоянно расширять круг своих знаний и умений, изменять свои установки и виды на будущее.

Когда-то люди вступали на трудовое поприще, мечтая о такой работе, где они могли бы работать всю свою жизнь, и для большинства эта мечта стала реальностью. Многие шли работать в ту же организацию, где трудились их родственники, и работали там до пенсии. Одни пробивались из рабочих в «начальники», тогда как другие продолжали трудиться в привычном и безопасном окружении, довольствуясь тем, что им регулярно платят зарплату. Некоторые стремились получить работу в офисе, полагая, что она обеспечит их соответствующим статусом и неприкосновенностью до конца трудовой жизни.,

Но все это в прошлом. С 1970-х гг. традиционные отрасли промышленности переживают спад, что привело к исчезновению многих видов рутинного и неквалифицированного труда. На рынке труда существует конкуренция, и она будет усиливаться. Причина тому —

глобализация экономики. Сейчас западному миру приходится соперничать с такими странами, как Тайвань, Корея и Сингапур, которые используют дешевую рабочую силу и новые рыночные возможности, открывшиеся в результате устранения торговых барьеров и развития новых технологий. Теперь работодатели будут заинтересованы в том, чтобы иметь высококлассный и взаимозаменяемый персонал; краткосрочные и среднесрочные контракты станут более распространенной формой найма, и люди в еще большей степени осознают, что они сами отвечают за свое обучение и карьеру. Идеал работника, всю жизнь проработавшего на одном месте, терпит крах и вот-вот уйдет в небытие.

И организации в целом, и мечтающие о карьере индивидуумы стремятся завоевать и сохранить преимущества в конкурентной борьбе. Чтобы добиться успеха или сохранить лидирующие позиции в этом соревновании, да и просто для того чтобы выжить, организации сосредоточили свои усилия на выполнении четырех ключевых требований. Эти требования таковы: диверсификация¹, постоянное совершенствование организационных структур и навыков работников, эффективное использование технологии и ориентация на потребителя.

Диверсификация связана не только с модернизацией и модификацией уже существующих товаров и услуг, но также с введением новых изделий и новых способов предоставления услуг. Кроме того, потребность в диверсификации удовлетворяется путем расширения сферы деятельности организации, т. е. посредством открытия новых областей и вторжения в традиционные сферы деятельности других производителей и поставщиков услуг. Так, например, многие строительные компании превратились в банки, многие универмаги и супермаркеты предоставляют клиентам финансовые услуги, магазины сети *DIY*² предлагают услуги по страхованию домашнего имущества, а поставщики газа обеспечивают потребителей также электричеством. Различные формы слияния компаний и поглощения одной компании другой наглядно демонстрируют многообразие внутри крупных групп компаний.

Наряду с необходимостью соответствовать требованию диверсификации организациям приходится пересматривать свою структуру. Процессы, начавшиеся в 1980-х гг. и описанные в литературе как разукрупнение, децентрализация и делегирование ответственности

¹ Расширение объектов деятельности и номенклатуры продукции. — *Примеч. перев.*

² *Do-it-yourself* — «Сделай сам».

и полномочий, в настоящее время стали весьма распространенным явлением. Многие организации сочли целесообразным регионализацию и фрагментацию выполняемых ими функций и операций и предоставили своим подразделениям значительную свободу действий. В этих изменениях было рациональное зерно: они позволяли организации приблизиться к потребителю. Кроме того, они стимулировали развитие личной ответственности, инициативы, делового мышления и ориентации на конечный результат у широкого круга работников и существенно упростили оценку эффективности различных подразделений организации.

Однако к концу 1990-х гг. в ряде организаций наметилась обратная тенденция: децентрализованные функции были возвращены в центр. Причиной тому послужил целый ряд факторов. Аркин (Arkin, 1990) цитирует Какабадса, который считает, что в 1980-х гг. организации искали пути сближения с клиентом, считая, что близость к потребителю дает преимущества в конкурентной борьбе, однако это преимущество было утрачено и стало казаться, что оно будет более весомым на корпоративном уровне.

Исходя из собственного опыта, авторы могут сказать, что в деле тренинга и развития персонала децентрализация далеко не всегда оправдывала возлагаемые на нее ожидания. Для поддержания качества продукции и сохранения последовательности в решениях, а также для разумного расходования средств оказалась необходимой централизация. По мнению Какабадса, организации часто переменяют централизованные и децентрализованные модели управления и принятия решений; авторы, занимаясь тренингом, тоже не раз ощущали эти маятниковые колебания и были вынуждены приспособляться к изменившейся ситуации.

Стремительное и непрерывное развитие технологий, и особенно информационных технологий, повлияло на все виды труда и на способы выполнения работы. В большинстве организаций от работников всех уровней требуется та или иная степень компьютерной грамотности или умение управлять технологичным оборудованием и процессами, а также способность к приобретению новых знаний и умений.

Известно, что главной движущей силой нашего общества является покупатель, клиент; этому способствует также и то, что покупателю предоставлен огромный выбор товаров и услуг. Сегодня у клиента больше возможностей, чтобы «пойти в другое место», где ему предоставят лучший сервис; внутренние клиенты также могут «уйти» из

организации, если их потребности не удовлетворяются должным образом. В ряде организаций отделы развития персонала пошли на поводу у этого процесса; в одних случаях это было оправданным, в других привело к снижению качества продукции и непоследовательности в решениях.

Тренинг всегда играл важную роль в деле обучения и развития персонала. Реагируя на перемены и содействуя им, организации должны стремиться к наилучшему использованию заложенных в тренинге возможностей; для этого политика в сфере обучения и подготовки персонала должна разрабатываться и внедряться руководителями высшего звена и встречать поддержку на всех управленческих уровнях организации. Это значит также, что на службу обучения и развития персонала должна быть возложена та же мера ответственности, какая возлагается на другие службы.

В условиях постоянно меняющегося рынка отдел тренинга не может позволить себе превратиться в эдакого «динозавра». Он тоже должен разрабатывать и внедрять новые стратегии и методы обучения, дабы соответствовать меняющимся потребностям организации и ее работников. Необходимо использовать новые технологии и различные формы дистанционного и свободного обучения; тренеры должны понимать, каковы их функции, и расширять их, чтобы соответствовать новым требованиям. Сегодня все больше людей признают, что тренеры обладают специальными умениями, которые позволяют им действовать более эффективно по сравнению с другими в роли проводников перемен, в качестве внутренних консультантов по вопросам организационного развития, управления качеством и результативностью и обеспечивать обучение сотрудников. Линейные руководители сегодня принимают большее участие в развитии персонала посредством инструктажа, наставничества и оценки компетенций.

Все члены организации, особенно менеджеры и руководители верхнего звена, должны понимать процессы и техники тренинга и уметь говорить языком тренинга. Сегодня многие признают справедливость следующего высказывания: «Если обучение и тренинг кажутся вам слишком дорогим удовольствием, то посчитайте, сколько стоит невежество». Организационный тренинг не может быть «дешевым»: для его проведения необходима соответствующая и постоянная финансовая поддержка. Тем, кто игнорирует это требование, стоит задуматься над вопросом — почему во многих организациях затраты на обуче-

Развитие (*development*)

Расширение и рост умений и способностей человека посредством сознательного или неосознанного научения.

В *Glossary of Training Terms* (1978) в определении понятия «тренинг» дается пояснение, что слова «посредством обучения» указывают на отсутствие четкой границы между обучением и тренингом, и подчеркивается необходимость объединения этих двух понятий.

Различия между тренингом и образованием

Не отрицая необходимость интеграции вышперечисленных понятий и признавая, что отделить одно от другого зачастую бывает трудно, Дж. Кенни и М. Рейд (Kenny, Reid, 1986) выделили тем не менее несколько полезных различий, в частности между тренингом и образованием. Эти различия касаются процесса, направленности, методов, содержания и степени специфичности того и другого.

Если говорить о специфичности, то тренинг обычно предполагает выработку и усвоение поведенческих навыков, фактов, идей и т. п., необходимых для выполнения конкретной работы. Объектом тренинга является скорее конкретный вид деятельности, нежели человек. Образование же больше ориентировано на человека и предполагает более широкие изменения; цели обучения труднее поддаются точному определению. Противопоставляя тренинг образованию, Глейзер (Glaser, 1962) пишет: «...в тех случаях, когда конечный продукт научения можно специфицировать совершенно конкретными примерами желаемого поведения ученика, возможно разработать обучающие процедуры, направленные на тренировку или формирование такого поведения». Если же речь идет о том, чтобы дать человеку некое комплексное умение, которое трудно расчлнить на отдельные составляющие и проиллюстрировать конкретными примерами исполнения, то необходимо более широкое обучение, при котором ученика вооружают общим подходом к ситуации, ожидая, что он генерализует его и сумеет воспользоваться им в аналогичных или новых ситуациях.

Разницу между тренингом и образованием Глейзер анализирует и с точки зрения минимизации-максимизации индивидуальных различий. Он считает, что тренинг как обучение узкоспецифичным форумам поведения подразумевает определенную степень единообразия в рам-

ках существующих индивидуальных различий. Образование, напротив, подразумевает поощрение индивидуальных особенностей ученика; обучение ведется таким образом, что каждый ученик в результате вырабатывает свои собственные способы исполнения той или иной деятельности.

Тренинг и образование (вместе с развитием) можно сравнить и с точки зрения процесса. Тренинг в его крайних формах — это довольно механистичный процесс, направленный на выработку однообразных и предсказуемых схем поведения посредством стандартных инструкций и многократного повторения и тренировки приобретаемых умений. Образование же — более естественный, органичный процесс, вызывающий гораздо менее предсказуемые изменения в человеке. Эти различия представлены на рис. 1.1.

Тренинг и обучение различаются и содержательной стороной. Цель тренинга — обеспечить человека знаниями, умениями и установками, необходимыми для выполнения конкретных задач. Обучение, или образование, обеспечивает человека теоретической и концептуальной системой, стимулирующей развитие аналитического и критического мышления.

И наконец, можно сравнить результаты тренинга, обучения и развития, разместив их на временной шкале. Результат тренинга обычно виден сразу, тогда как изменения, вызванные обучением и развитием, как правило, проявляются позже, спустя некоторое время, и имеют более глубокий характер.

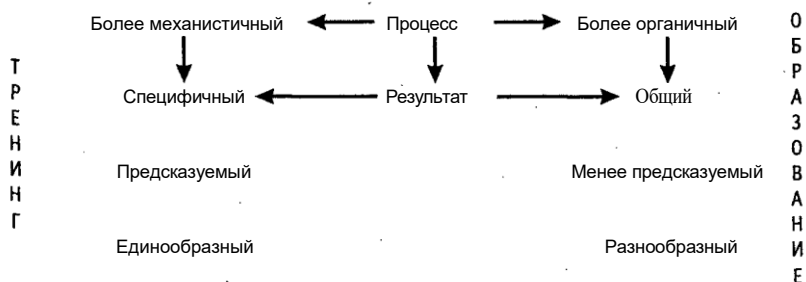


Рис. 1.1. Различия между тренингом и образованием (обучением) с точки зрения процесса и результата

Тренинг, обучение и опыт

Теперь, когда мы обозначили различия между тренингом и обучением, нужно признать, что эти два процесса тесно взаимосвязаны. Способность человека к приобретению знаний, умений и установок в процессе тренинга может прямо или косвенно зависеть от качества его прошлого обучения и степени его образованности. Точно так же успешность обучения может зависеть от умений и навыков, приобретенных в процессе тренинга и перенесенных в новую учебную ситуацию. Более того, говоря о тренинге и обучении, мы не имеем права упускать из виду или недооценивать еще одну составляющую научения и развития, а именно практический опыт. Организационный тренинг и обучение не могут обойтись без этого элемента. Так, учебные программы по развитию организационного управления часто критикуют за то, что они ориентированы, иногда почти всецело, на структурированный тренинг и академические мероприятия и недооценивают значение разнообразных спланированных ситуаций, которые имеют место внутри и за пределами организации. В настоящее время завоевывает все большее признание так называемое «научение в действии», понимаемое как «научение посредством опыта решения реальных проблем организации», и можно надеяться, что оно восстановит нарушенный баланс.

Тренинг, обучение и запланированный опыт являются взаимозависимыми и равноправными партнерами в деле научения и развития (рис. 1.2).

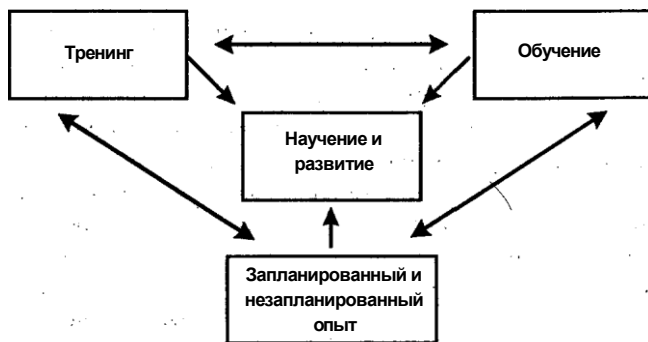


Рис. 1.2. Составляющие процесса научения и развития

Еще в недавнем прошлом тренингу и запланированному опыту нередко отводилась второстепенная роль. Но настало время оценить по достоинству эти формы обучения и выявить преимущества каждой в общем процессе научения и развития. Грамотно проведенный тренинг позволяет человеку быстро приобрести и выработать конкретные знания, умения и установки, необходимые для выполнения определенной работы. Обучение, если оно проводится в форме свободного исследования, расширяет кругозор сотрудников и вооружает их инструментами анализа, которые могут помочь им и их организации справиться с текущими и будущими проблемами. Запланированный опыт не только помогает интегрировать приобретенные посредством тренинга и обучения умения, техники, идеи и т. п., но также выполняет функции катализатора и «испытательного полигона».

Польза тренинга

Обращаясь теперь непосредственно к теме нашего обсуждения, прежде всего отметим, что правильно спланированная и эффективно реализованная учебная программа способна принести много пользы и отдельному человеку и организации в целом. Люди могут извлечь из тренинга целый ряд выгод. Человек может начать получать большее внутреннее и внешнее удовлетворение от своей должности. Внутреннее удовлетворение возникает у человека от хорошего выполнения своего дела и расширения репертуара умений. Источником внешнего удовлетворения являются дополнительные доходы, вызванные более качественным исполнением обязанностей, продвижение по службе и расширение карьерных перспектив как внутри, так и за пределами организации, к которой принадлежит человек. Преимущества тренинга для организации — это повышение качества и продуктивности работы персонала; сравнительно небольшие временные затраты на обучение, что позволяет экономить средства и довольно быстро добиться того, чтобы работники были «на уровне»; сокращение потерь; снижение травматизма; сокращение прогулов; снижение текучести кадров; повышение удовлетворенности покупателей и клиентов.

Из сказанного следует, что тренинг, подготавливая человека к более эффективному выполнению конкретной работы, может внести вклад в выполнение текущих задач организации. Однако он может также способствовать, прямо или косвенно, достижению долгосроч-

ных, стратегических целей. Непосредственная роль тренинга в долгосрочной перспективе организации связана с содержанием конкретных учебных программ. В этом случае тренинг ставит своей целью не просто развитие индивидуальных умений, но работает с явлениями более общего порядка, такими как лидерство, групповые и организационные процессы. Франк и Маржерисон (Frank, Margerison, 1978) подчеркивают, что люди, занимающиеся тренингом, постепенно идут к тому, чтобы обеспечивать обучающее вмешательство не только в сфере развития индивидуальных навыков и умений, но и на уровне решения организационных проблем.

Этот подход получил название «развитие организации» (*Organization Development — OD*). Основываясь на определениях, предложенных Бекхардом (Beckhard, 1969), Френчем и Беллом (French, Bell, 1984), развитие организации можно понимать как долгосрочную, спланированную систему мер, осуществляемых на всех организационных уровнях и направленных на укрепление здоровья организации, ее способности к решению различных проблем и способности к обновлению. Эта цель достигается, в частности, путем повышения культуры формальных рабочих групп и посредством использования теоретических и технологических достижений в прикладных науках о поведении.

Косвенное воздействие тренинга на организационную культуру достигается путем умелого сочетания индивидуального и группового тренинга. Чиз (Cheese, 1986) дает описание «каскадного тренинга» и рассказывает о его применении в маркетинге. В этом случае через тренинг проходят работники только одного уровня организации, например региональные менеджеры по сбыту, после чего они передают содержание тренинга и усвоенные установки своим подчиненным, а те в свою очередь распространяют их вниз по цепочке. Из этого примера видно, что каскадный тренинг представляет форму коммуникации, которая, оказывая воздействие на отдельных индивидуумов, в конечном итоге может повлиять на ценности и установки группы и организации в целом.

Однако, по сравнению с вышеозначенными прямыми и косвенными эффектами, в определенном смысле более важным можно считать то влияние, которое способны оказать содержание и процесс тренинга на отношение работников к обучению и развитию. В результате подобных изменений может сложиться так называемая «обучающаяся организация» (*learning organization*), способная гибко и чутко реа-

гировать на актуальные и потенциальные требования внутренней и внешней среды.

Обучающаяся организация

Из множества наработок в теории развития организаций, наверное, наибольший восторг вызвал тезис об обучающейся организации. Но он породил также вопрос о том, что такое обучающаяся организация, и сомнения в возможности существования таковой. Сложно найти точное определение для этого понятия; наиболее адекватным и точным можно, пожалуй, считать определение, предложенное Педлером, Бойделлом и Бергойном (Pedler, Boydell, Burgoyne, 1991), — «организация, которая поощряет обучение своих сотрудников и постоянно трансформируется». Способность организации и ее членов к научению выступает как необходимое условие выживания и развития организации. По мнению Сенжа (Senge, 1990), обучающаяся организация «постоянно развивает в себе способность творить свое будущее».

Исходя из этих определений, мы можем нарисовать ориентировочный «профиль» обучающейся организации. Организация, которая называет себя «обучающейся», понимает необходимость изменений и активно стремится к их проведению. Эта позиция находит отражение в корпоративном видении и бизнес-целях, которые разъясняются членам организации и разделяются сотрудниками всех уровней. Чтобы выполнить бизнес-цели — а значит, действовать в русле корпоративного видения, — руководство верхнего звена должно демонстрировать свою приверженность концепции обучающейся организации, умело используя различные стратегии и возможности для обучения сотрудников и предоставляя им необходимые ресурсы, как то: соответствующие вознаграждения за освоение новых умений, учебные материалы, время и моральную поддержку.

Для реализации данной концепции многим сотрудникам потребуется пересмотреть отношение к собственной работе и статусу, перестроить отношения с коллегами и быть более открытыми. Короче говоря, им придется измениться, чтобы соответствовать новой культуре организации.

В этой новой культуре каждый работник должен будет взять на себя большую долю ответственности за собственное развитие — теперь он сам должен выявлять свои слабые стороны, ставить себе цели

по обучению и прилагать все силы к их достижению. Руководители должны побуждать подчиненных к постоянному и энергичному самосовершенствованию на рабочем месте и поиску возможностей для приобретения нового опыта за пределами рабочего места. Такое обучение подкрепляется регулярными обсуждениями с начальниками отделов, руководителями рабочих групп и наставниками, — последние отслеживают, как работают и развиваются подчиненные, обеспечивают их обратной связью и помогают им определить и спланировать пути дальнейшего совершенствования. Для полного внедрения концепции обучающейся организации необходимо наладить между сотрудниками и отделами взаимообмен релевантными знаниями и наработками. Это легко сделать, используя современные коммуникационные технологии, если преодолен психологический барьер и люди готовы делиться друг с другом информацией.

Что касается обучения *самой* организации, то здесь представления отдельных индивидуумов об их собственной роли и роли их отделов, а также их знания об организации в целом, сведенные воедино, могут внести существенный вклад в корпоративное видение, корпоративные цели и стратегии. Можно привести много примеров того, как работники хозяйственно-производственных уровней находили пути усовершенствования тех или иных процессов и процедур, что позволило организации сэкономить деньги и материалы, сократить временные затраты или повысить качество своих товаров или услуг.

Чтобы использовать этот ценный источник идей и инициативы, организация должна побуждать своих работников подвергать сомнению традиционные способы работы и должна быть открыта для предложений и инноваций, поддающихся реализации. Дух открытости создает дополнительные возможности в деле формулирования политики и стратегии организации. Для поддержания и развития такого подхода необходим постоянный и открытый диалог между различными подразделениями и отделами организации, в ходе которого они могли бы обмениваться информацией, идеями и обратной связью относительно полученных друг от друга товаров и услуг. Описанный подход будет успешным только тогда, когда устранены все невидимые барьеры и налажено доверие и взаимопонимание между подразделениями организации.

Из всего сказанного очевидно, что обучающаяся организация должна функционировать как открытая система (во всех смыслах этого понятия) по отношению к факторам внутренней и внешней среды. По

мнению Бергойна (Burgoyne, 1999), организацию нельзя сделать обучающейся с помощью одного большого проекта, но концепция обучающейся организации должна служить ориентиром при разработке конкретных проектов. Однако чтобы эта концепция стала реальностью, нужно решить целый ряд вопросов.

Барьером для проведения изменения может стать сложившаяся внутренняя политика организации, и, чтобы преодолеть этот барьер, нужно учредить специальные процедуры, которые давали бы людям возможность в целях совершенствования организации подвергать сомнению или оспаривать существующий порядок вещей и бытующие убеждения, не боясь при этом вызвать осуждение коллег или недовольство начальства. Также следует принять все меры к тому, чтобы концепция обучающейся организации не использовалась как прикрытие для осуществления иных замыслов, например для разукрупнения организации, — последнее намерение встретит большее понимание, если будет представлено как стратегия в рамках данной концепции. Действия организации должны быть согласованы с ее акционерами, дабы исключить конфликт между ними. Если функция управления человеческими ресурсами отделена или удалена от центральных функций, а также в случае многостороннего управления необходимо разработать стратегии коллективного обучения.

Что касается приобретения знания, то здесь должно существовать ясное понимание того, где происходят процессы коллективного научения и где хранится приобретенное коллективное знание — в головах людей, технологиях, процедурах, культуре, традициях, программе учебных курсов и мероприятий и т. п. Следует решить вопрос о характере интеллектуальной собственности и владении ею. Бергойн считает полезным сразу же оговорить, какие компетенции составляют интеллектуальную собственность предприятия, а какие принадлежат отдельным лицам. Вопрос о том, кто оплачивает и кто получает образование, тренинг и развитие, «зачастую страшно усложняется психологическим содержанием понятия "развитие", и в результате получается неверное решение либо не решается вовсе». Кроме того, необходимо разработать процессы и стратегии взаимодействия эксплицитного и имплицитного знания. Нужно решить вопрос, должно ли знание быть общим достоянием или прерогативой отдельных лиц. Очень часто мы видим, как специалисты создают и поддерживают ореол таинственности вокруг своей профессии и, не желая делиться знаниями с другими, употребляют только им понятные термины или говорят на языке жаргона.

Введение и разработка концепции обучающейся организации вызывает значительные изменения в работе тренеров. Смещение акцента в обучении с тренера на ученика влечет за собой более высокие требования по спектру и наличию учебных материалов, создает необходимость для индивидуумов развивать в себе способность к научению и разрабатывать собственные стратегии научения и существенно расширяет круг умений, необходимых работникам всех уровней для эффективного функционирования в условиях обучающейся организации.

Имидж тренинга и отношение к тренингу

Нетрудно проследить и по достоинству оценить логическую цепочку, которая демонстрирует, какие выгоды могут извлечь организация и работающие в ней люди из правильно спланированной и хорошо реализованной учебной программы. Вы можете сказать, что польза тренинга слишком очевидна, чтобы приводить какие-то аргументы. Действительно, многие руководители верхнего и исполнительного уровней публично признают необходимость мероприятий, которые можно отнести к тренингу, и старательно превозносят компетентность и роль созданных в их организациях отделов обучения персонала. Однако подобные заявления порой вызывают недоумение, ибо характер комплектования этих отделов, их функции и статус далеко не всегда соответствуют тому, о чем говорит руководство организаций.

Чтобы снять это недоумение, нам кажется полезным уделить отдельное внимание вопросу. Зачастую бывает достаточно просто взглянуть на схему, представляющую структуру организации, чтобы уяснить статус отдела обучения и тренинга. Обычно тренинг значится в секции, удаленной от основных хозяйственно-производственных функций, или же совмещен со службой, ведающей кадрами. Более того, статус руководителя, возглавляющего службу обучения, редко бывает равным статусу тех руководителей, с которыми ему нужно взаимодействовать и вести переговоры по поводу планов обучения сотрудников и необходимых ресурсов. И уж совсем редки случаи, когда функция тренинга значится непосредственно в правлении организации.

Другой момент, требующий рассмотрения, это вопрос о том, кто работает в отделе тренинга. В прошлом руководителей и работников подобных служб нередко набирали из числа тех, кто доказал свою несостоятельность в прежней должности, и для некоторых назначение в отдел тренинга знаменовало скорое увольнение. С другой стороны, в случаях, когда эти функции возлагали на успешных работников, те прилагали все усилия к тому, чтобы не задержаться в этой должности, опасаясь поставить под угрозу свои карьерные перспективы в хозяйственно-производственной сфере. Естественно, такое положение вещей не могло не сказаться на общем отношении к тренингу.

Существует также озабоченность по поводу результатов тренинга. В отличие от других служб, например связанных с производством, продажами, маркетингом, в случае с тренингом всегда возникает вопрос: оказывает ли тренинг сколько-нибудь измеримый эффект на людей? Мангхэм и Силвер (Mangham, Silver, 1986) на основании проведенного ими исследования пришли к выводу, что проведение тренинга не всегда соотносится с результативностью работы компании и что некоторые компании, никогда не проводившие тренинга, имеют не меньшие шансы на успех, чем те, где тренинг стал обычным явлением. Этот вывод подтверждает Хасси (Hussey, 1985): проведя опрос в 80 крупнейших коммерческих организациях Великобритании, он обнаружил, что только 33 % респондентов чувствуют прямую связь между тренингом и достижением корпоративных целей. В подавляющем большинстве этих организаций люди не могли оценить стоимость реализованных учебных программ и потому были не в состоянии судить об их эффективности.

Если это обычная ситуация, то понятно, почему организации видят в тренинге скорее затраты, чем капиталовложение, и почему в случае экономического спада и необходимости сокращения штатов страдают в первую очередь отделы обучения.

Еще одна трудность» влияющая на работу отдела обучения и тренинга, это давление, или требования, со стороны хозяйственно-производственных служб. Осознание ценности тренинга зачастую ставит начальников отделов перед неразрешимой дилеммой: понимая, что их подчиненные нуждаются в обучении, они не могут выделить время для него в рамках рабочего дня. Во многих организациях такая ситуация породила апатию у работников, и это подтвердили многие сотрудники отделов обучения, признав, что их программы организационного тренинга, особенно в области развития управления, носят

не более чем косметический характер и, в сущности, их следует рассматривать как внутренние PR-акции. Данное признание в известной мере подтверждает правоту Franks Report (1963), в котором заявлено, что промышленный менеджмент — едва ли не единственная профессия, не нуждающаяся в тренинге.

Куперс и Либранд (Coopers, Lybrand, 1985) в своем докладе «Вызов самодовольству» (*The Challenge to Complacency*) показали различия, существующие между британскими и европейскими организациями в их подходе к тренингу. Доклад бросает вызов руководству компаний и тренерам, призывая их пересмотреть свое отношение к тренингу и прилагать больше усилий к тому, чтобы повысить его эффективность.

Вудкок (Woodcock, 1991), ссылаясь на исследование Эштона, пришел к выводу, что в последние годы в отношении к тренингу, особенно среди крупных организаций, произошли позитивные сдвиги. Этот вывод подтверждается результатами исследования, выполненного в Великобритании сотрудниками *Harbridge Consulting Group* (1991). Они посетили 57 крупных организаций, впервые обследованных в 1982 г. Более чем в 50 % случаев их общее впечатление сводилось к тому, что тренинг и мероприятия по развитию управления стали более увязаны с корпоративной стратегией и целями организации и что вовлеченность высшего руководства в осуществление этих функций значительно возросла.

Теперь организации предъявляют новые требования к своим делам обучения и тренинга: последние должны постоянно повышать свой профессионализм и планировать свою деятельность в соответствии с общими целями организации. Например, пришло время отказаться от традиционных долгосрочных курсов длительностью в несколько недель. Несмотря на их ценность в деле изменения и развития установок, они изжили себя, так как требуют слишком больших временных и финансовых затрат. Сейчас все больше ощущается потребность в краткосрочных учебных программах, направленных на развитие конкретных умений и разработанных в связи с конкретными запросами; работники должны приобрести прежде всего умение учиться, чтобы взять на себя ответственность за свое развитие и отследить его. Это значит, что в ряде случаев тренинг должен осуществляться непосредственно на рабочем месте, так как именно здесь есть необходимое оборудование и именно здесь проходят проверку приобретаемые работниками знания и умения, не говоря уже о том, что это позволяет сэкономить средства.

Однако при этом, по данным документа *Skill and Enterprise Briefing*, в 1998 г. в Великобритании доля взрослых, имеющих квалификацию техника и выше, вдвое уступала аналогичной доле в Германии — главным образом потому, что в Германии многие люди приобрели квалификацию непосредственно на рабочем месте. Точно так же процент взрослого британского населения, соответствующего уровню *intermediate* и выше, был значительно ниже, чем аналогичный процент во Франции.

Подразделения, ведающие обучением и тренингом персонала, не могут больше работать в вакууме; регулярность проведения тренинга, большое количество курсов в пакете учебных программ, их низкий бюджет и кипы радужных отчетов с восторженными отзывами учеников не могут далее служить основанием для оценки эффективности деятельности отделов обучения. Тренинговые курсы должны быть увязаны с корпоративными целями организации, и оценка эффективности тренинга должна производиться с учетом способности бывших учеников вносить конкретный вклад в достижение корпоративных целей. Это значит, что служба тренинга должна переместиться на верхние этажи организационной структуры.

Из этого следует, что тренерам придется взять на себя новую роль, которая потребует от них гораздо более высокого уровня профессионализма. Традиционно в основе различных подходов к тренингу лежала теория, рассматривающая тренинг как скрупулезный пошаговый процесс. В результате службу тренинга часто упрекают — и вполне обоснованно — в том, что она нерасторопно реагирует на запросы организации. Обычно ее ответ приходит тогда, когда «поезд ушел» и от нее уже требуется нечто иное.

Таким образом, назрела необходимость пересмотреть сам подход к тренингу. Служба тренинга не может бездействовать, когда все вокруг находится в постоянном изменении. Тренерам придется осознать необходимость проворной реакции на изменения. Возможно, это требование поначалу вызовет у них протест, — они могут расценить его как призыв к небрежности, но данное возражение справедливо лишь отчасти; тренеры должны вырабатывать в себе умение действовать быстро и точно. Времена неспешности безвозвратно ушли, но это не значит, что обучение умениям должно носить поверхностный характер или не включать в себя их отработку на практике. Тренеру придется идти на взвешенный риск и искать кратчайшие пути обучения, в полной мере используя свой собственный опыт и опыт

коллег. Чтобы быть способным оценить степень риска и найти кратчайшие пути, тренер должен постоянно расширять свой кругозор.

Поэтому первостепенное значение для тренера приобретает глубокое понимание «идеального» подхода и теоретических аспектов тренинга. В прошлом одной из основных забот тренеров была забота о том, чтобы не стать «мальчиком для битья», но теперь им придется осознать, что если они не изменят свой подход к тренингу, они рискуют получить гораздо более жестокую порку.

Быстрая реакция — не единственный фактор повышения эффективности и влиятельности отдела обучения. Планы по тренингу должны быть спаяны с долгосрочными планами организации в области маркетинга, с ее финансовыми и производственными возможностями и включать в себя новые и дополнительные задачи по мере усложнения и изменения требований к персоналу.

Тренеры должны быть способны осуществлять внутреннее консультирование при разработке программ повышения мотивации и креативности работников, принимать большее участие в исследовании различных организационных проблем. Как упоминалось выше, подлежит расширению роль тренеров в управлении и реализации планов по развитию организации. Это значит, что тренерам следует играть скорее проактивную роль в повышении эффективности компании, нежели просто поддерживать существующие системы.

И наконец, служба обучения должна работать в более тесном сотрудничестве с хозяйственно-производственными службами. Тренеры должны ориентироваться больше на запросы руководителей, находящихся «в гуще» производства, нежели руководствоваться соображениями собственного удобства или сложившейся практикой. В свою очередь, сближение с операциональными службами позволит тренерам улавливать тенденции в социо-технической системе и участвовать в решении таких проблем, как прогулы, текучесть кадров и т. п., исследуя возможности для реорганизации работы, углубления ее содержания и т. д.

Тренинг и корпоративная стратегия

Эти краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные эффекты тренинга можно ощутить в полной мере только в том случае, если профессионально проведенный тренинг четко привязан к корпоративной миссии или цели организации. Линч (Lynch, 1968) определяет кор-

поративную цель как общую цель, на достижение которой направлена деятельность всех подразделений организации. Исходя из общей цели формулируются более специфические цели организации, и на их основе определяются конкретные цели подразделений, отделов, рабочих коллективов и в конечном итоге индивидуальные цели. Методы, используемые организацией для достижения корпоративных целей, составляют основу корпоративной стратегии.

По мнению Хасси (Hussey, 1985), всякую корпоративную стратегию следует рассматривать в контексте ряда факторов, или переменных, влияющих на способ функционирования организации. Взаимосвязи между этими переменными показаны на рис. 1.3.

Установленные Хасси четкие связи между стратегией организации и ее переменными заставляют его сформулировать два базовых постулата. Во-первых, поскольку мероприятия по обучению и тренингу в сфере управления могут привести к изменению внутриорганизационных факторов, их следует рассматривать как один из аспектов стратегии организации. Во-вторых, поскольку эти мероприятия способны внести позитивный вклад в реализацию стратегии, цели и инициативы в области тренинга должны периодически пересматриваться высшим руководством организации, особенно в тех случаях, когда планируется коренное изменение стратегии.

Эти постулаты в равной степени приложимы к более широким аспектам тренинга; они показывают, что учебные программы должны тесно соотноситься с корпоративной стратегией и находиться в русле общей политики организации в области обучения. Эта политика должна содержать подробное описание обязательств организации по обучению и переподготовке сотрудников, требований бизнеса и требований к людям, а также описание возможностей для индивидуального развития. Подробнейшим образом должны быть также расписаны бюджет, приоритеты, роли и процессы. Определение конкретных задач тренинга должно стать двусторонним процессом — высшее руководство организации должны принимать непосредственное участие в формулировании задач, чтобы они отвечали не только нуждам работников, но и общим требованиям бизнеса.

Ромицовский (Romizowski, 1981), используя матрицу целей (рис. 1.4), показывает, как на основании корпоративных целей можно сформулировать конкретные задачи тренинга и оценить степень соответствия между первыми и вторыми.

Из этой матрицы видно, что отдельный урок в рамках определенного курса вносит вклад в достижение общих целей организации.

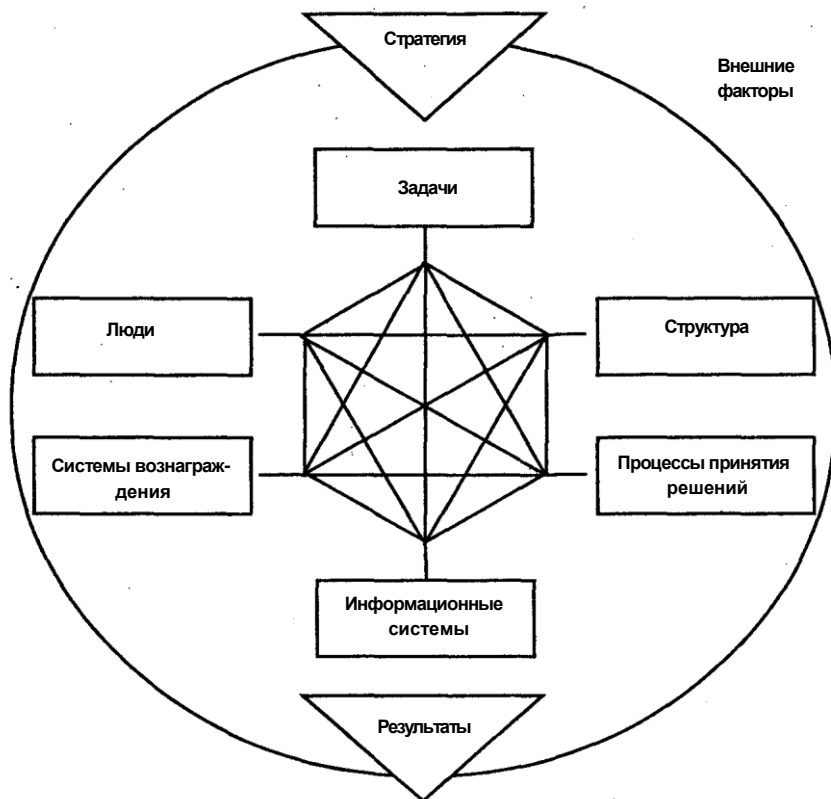


Рис. 1.3. Стратегия, внешняя среда и организационные переменные (Hussey, 1985). Воспроизводится с разрешения из *Implementing Corporate Strategy*

Когда цели генерируются на верхних уровнях организации, то снижается вероятность несоответствия или конфликта между ними.

Опыт японских организаций подтверждает этот аргумент. Браун и Рид (Brown & Read, 1984), изучив ряд крупных и средних японских компаний, пришли к выводу, что их более высокая продуктивность по сравнению с английскими компаниями объясняется, в частности, тем, что:

«Рабочая сила и планы по обучению формируются в контексте ч в рамках процесса формирования бизнес-плана и рассматриваются в непосредственной связи с ним».

Системный уровень	На входе: необходимые внешние условия	Желаемые выходы	Стандарты (критерии)	Измерение (инструменты оценки)
Электронная промышленность	Ежегодный 5 %-й экономический рост (валовой национальный продукт)	Рост продаж электронного оборудования	Годовой 10 %-й рост производства и продаж (совокупное значение)	Изучение государственных статистических отчетов
Организация X	Согласие банка предоставить ссуду. Набор рабочей силы	Рост производства, продаж и послепродажного обслуживания цветных телевизоров	20 %-й рост в следующие 3 года	Статистические отчеты производственного отдела
Отдел обучения организации X	Необходимые трудовые ресурсы. Новая политика рекрутмента и отбора	Техники по обслуживанию телевизоров	40 %-й рост в будущем году и 60 %-й - через 2 года. Способность устранить 20 типичных дефектов в день	Статистика отдела обучения. Оценка исполнения на рабочем месте
Учебный курс	Необходимые предварительные умения и навыки учеников. Лабораторное и цеховое оборудование	Ученики могут: - обнаружить; - идентифицировать; - устранить дефекты в цветном телевизоре	На 1 дефект в среднем 10 мин. Обнаружение - 100 %, идентификация - 100 % устранение — 80%	Посредством специального телевизора, имитирующего дефекты, встречающиеся в моделях A, B и C
Урок	Дефект X в цветном телевизоре модели A	Определить тип дефекта	Правильно и в пределах 1 мин	Лабораторное испытание имитатора модели A
Индивидуальное упражнение в рамках урока.	Действующая система и универсальный измерительный прибор	Измерить напряжение и сопротивление между любыми двумя точками	5 %-я точность и 10 с на одно измерение	Проверка на практике с использованием настоящего измерителя и различных стандартных систем

Рис. 1.4. Выдержка из матрицы целей для гипотетического тренинга (Romizowski, 1981)

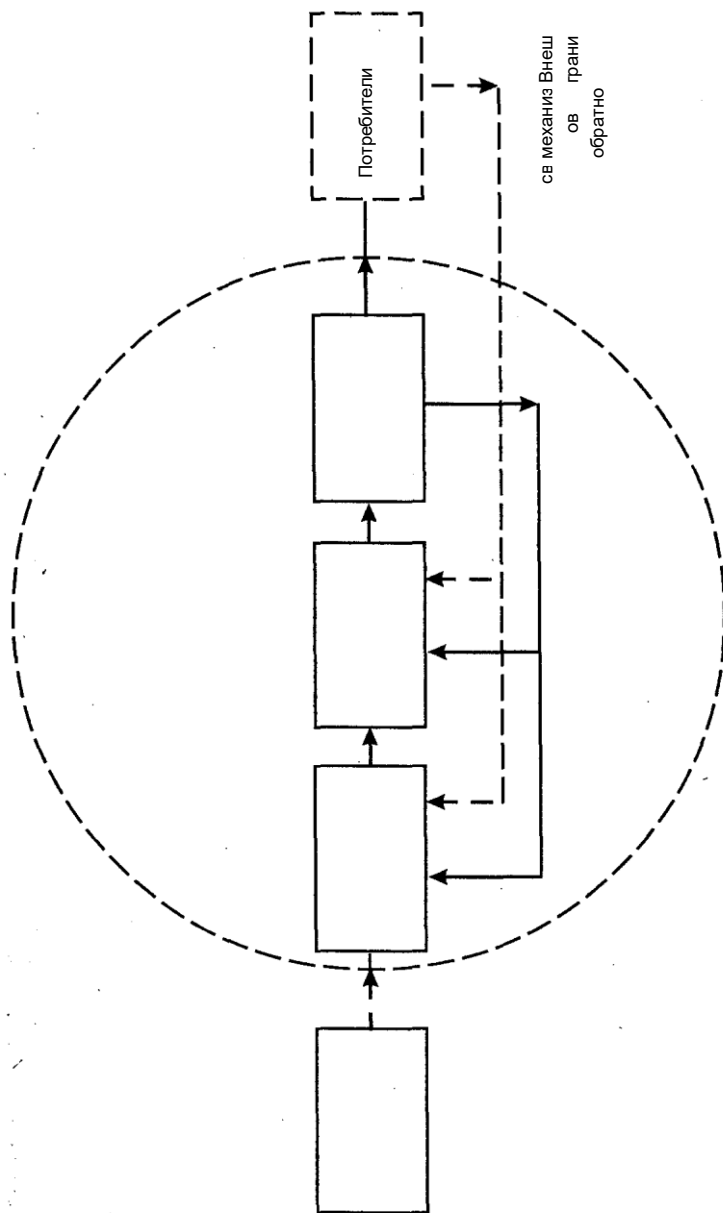
Тренинг и управление исполнением (*performance management*)

Идея о том, что между корпоративными соображениями, такими как миссия, стратегия и цели организации, и исполнением индивидуальной работы должна существовать более тесная связь, легла в основу концепции, известной под названием «управление исполнением». Сегодня все большее число организаций использует этот подход. Армстронг и Бэрон (Armstrong, Baron, 1998) считают, что термин пока не получил точного определения. По их мнению, управление исполнением подразумевает «стратегический и интегрированный подход к обеспечению устойчивого успеха организации путем повышения качества работы сотрудников, расширения возможностей рабочих групп и повышения вклада каждого работника в достижение организационных целей».

Процесс управления исполнением начинается с того, что группа руководителей верхнего звена разрабатывает корпоративные цели и стратегию, обеспечивающие осуществление миссии организации. Затем общие цели и планы специфицируются на нижележащих уровнях организации и находят отражение в индивидуальных рабочих планах, которые разрабатываются совместно начальниками отделов и их подчиненными.

Через определенные промежутки времени и, как правило, в конце года осуществляется проверка: линейные начальники вместе со своими подчиненными обсуждают, насколько им удалось достичь намеченных целей по результативности работы и личному развитию. Во время этих обсуждений они разбирают, какие задачи были выполнены, а какие остались невыполненными, что способствовало и что мешало выполнению задач, требуется ли изменить приоритеты в работе, выявляют возможные новые потребности работников в плане совершенствования умений и оценивают уровень исполнения каждого работника. Во время проверок, осуществляемых в конце года, начинается разработка новых планов индивидуального развития.

В некоторых системах управления исполнением по итогам официальной годовой проверки определяется уровень финансового вознаграждения работников.



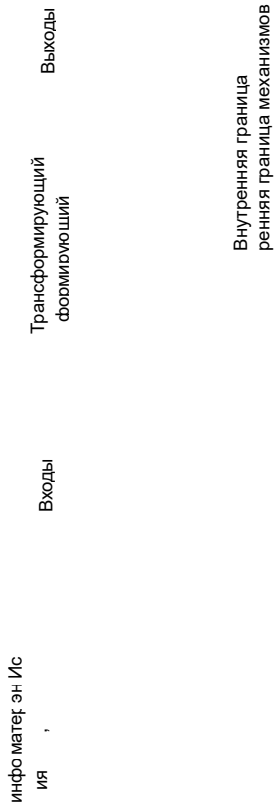


Рис. 1.5. Схема системы во взаимодействии с внешней средой (Fletcher, Bell, 1978)

Тренинг и системное мышление

Из вышесказанного со всей очевидностью следует, что тренер должен смотреть на вещи широко, в макроперспективе, и должен подходить к тренингу как к составной части организационной системы (рис. 1.3). Но что такое система? Бакли (Buckley, 1968) видит в системе «целое, функционирующее как целое в силу взаимозависимости его частей». Таким образом, взаимозависимость, или взаимодействие, составных частей является важнейшей характеристикой систем и организаций. Кроме того, системы имеют ряд других характеристик, и эти характеристики в схематичной форме представили Френч и Белл (French, Bell, 1978). Рис. 1.5 показывает, что система получает *входы* от источников во внешней среде. *Трансформирующий механизм* преобразует эти входы в *выходы*, поступающие к *потребителям*. Система может включать в себя механизмы *обратной связи*, которые регулируют ее выходы или вызывают изменения в их характере.

Организация как целое может быть описана в терминах теории систем, и точно так же можно охарактеризовать составные части организации, например тренинг, рекрутмент и т. п.

Рассматривая тренинг как подсистему организации, скажем, что эта подсистема получает персонал, материалы и информацию от других функциональных подсистем, таких, например, как служба маркетинга, или от произведенной вовне обратной связи. Трансформирующий механизм в этой подсистеме тренинга вырабатывает выходы, к каковым относятся приобретаемые учениками знания, умения и установки. Потребители, т. е. другие подсистемы организации, должны обеспечить систему тренинга соответствующей обратной связью. Данная модель представляет «открытую» систему, которая требует от тренера проактивного подхода. «Закрытая» система имеет жесткие фиксированные границы, ее действия относительно независимы от среды и не выходят за пределы круга на рис. 1.5.

В прошлом тренинг часто являл собой «закрытую» систему, что делало его нечувствительным к потребностям организации. Чтобы эффективно работать в «открытой» системе, тренеры должны понимать потребности других подсистем и организаций и чутко реагировать на их изменение, перестраивая содержание и форму проведения тренинга. Так, например, запуск в производство нового продукта может потребовать от торговых представителей и новых знаний, и новых умений.

В своей работе тренер должен учитывать не только прямые, запланированные результаты, но также возможные побочные эффекты тренинга, которые могут сказаться на поведении работников. Курс тренинга с использованием опросников, консультаций и т. п. может пробудить высокие ожидания у учеников, и если по возвращении на рабочие места ученики обнаружат, что их ожидания не оправдываются, они будут разочарованы. Такого рода опыт может породить у них негативное отношение к тренингу, и это отношение станет одним из входов в последующих тренингах. Мы вовсе не ставим своей целью наложить запрет на те или иные формы проведения тренинга, мы просто хотим подчеркнуть, что тренерам следует помнить о существовании контекстуальных факторов, способных ограничить применение приобретаемых учениками знаний и умений, и что эти факторы обязательно должны быть учтены при разработке программы тренинга.

Все части организации реагируют на входы, поступающие из других подсистем и внешней среды, по-своему, в зависимости от выполняемых ими функций. Отсюда следует, что каждая специализированная служба вырабатывает собственный, специфический подход в рамках общей структуры организации. Служба тренинга не является исключением, она тоже выработала свой подход, о котором мы поговорим в следующей главе.



СИСТЕМАТИЧНЫЙ ПОДХОД К ТРЕНИНГУ

Определения «системный» и «систематичный» широко используются для описания того подхода, в рамках которого тренеры осуществляют свои функции. Это вызвало некоторую путаницу, и нередко встает вопрос, насколько идентичными являются эти термины.

Основываясь на теории систем, Аткинс (Atkins, 1983) показывает различия между понятиями. Он пишет, что термин «системный подход» допускает двоякую интерпретацию. Его применяют для описания подхода, при котором тренинг выступает как подсистема, взаимодействующая с другими подсистемами, от которых зависят выживание и рост организации. Именно в таком контексте мы рассуждали о тренинге в конце предыдущей главы. Данный подход позволяет взглянуть на функцию тренинга в масштабе всей системы или организации в целом. Он дает возможность принять более широкое и, возможно, иное видение факторов, влияний и проблем и оценить их воздействие не только на службу тренинга, но и на все части системы.

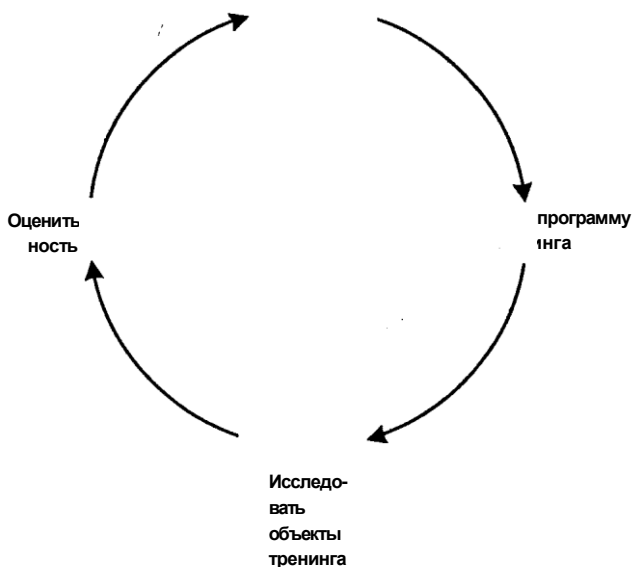
Термин «системный подход» нередко интерпретируют и как логическую взаимосвязь между отдельными стадиями в общем процессе исследования объектов тренинга (*training needs*), планирования, реализации и валидации тренинга. По мнению Аткинса, акцент на логичности и последовательности планов и действий делает более уместным определение «систематичный».

Чтобы у нас не сложилось впечатление, что системный подход и систематичный подход — две совершенно разные вещи, сразу же ого-

воримся, что они несколько не противоречат друг другу и могут быть применены на разных уровнях. Системный подход применяется на организационном уровне для определения общей цели, функции и возможных сфер приложения тренинга. Систематичный подход характеризует повседневную работу отдела обучения.

Предлагаемая нами модель систематичного подхода — это всего лишь рабочий инструмент, и поэтому можно ожидать, что каждый тренер разработает собственную модель, такую, которая будет удобна ему как человеку и как работнику отдела обучения, ответственному за разработку и реализацию учебных программ. Внимательно проанализировав эти модели, мы убедимся, что они, имея разный формат, содержат, в сущности, одни и те же виды деятельности. Независимо от формата модели, все индивидуальные вариации будут, скорее всего, вращаться вокруг четырех основных стадий, представленных в самом общем виде на рис. 2.1.

Следующая модель (рис. 2.2) разработана авторами на основе их собственного профессионального опыта. Не следует воспринимать ее как окончательную модель, пригодную для всех тренеров; это скорее практическое руководство, призванное Помочь разобраться во всех сложностях тренинга. На примере этой модели можно также показать руководителям организации, каким должен быть процесс эффективного тренинга.



**Провести
тренинг**

Рис. 2.1. Базовая модель систематического подхода к тренингу

Стадии систематического подхода

Решение о применении систематического подхода к тренингу принимается тогда, когда тренер убеждается в необходимости тренинга, в том, что нынешние или прогнозируемые дефекты исполнения можно устранить только с помощью тренинга. Такое решение нельзя принимать «с кондачка», оно требует серьезной подготовительной работы, тщательного исследования ситуации. Методология исследования будет описана в главе 3. В этой главе мы обрисуем в общих чертах - каждую стадию процесса, изображенного на нашей модели. Ключевые принципы будут подробно обсуждены в последующих главах.

Стадия 1. Определение круга полномочий

Перед началом любой работы необходимо определить пределы компетенции. Клиент должен подробно обозначить и согласовать с тренером перечень работ и тем самым подтвердить свою заинтересованность в проекте и свое право собственности на него. Линейным руководителям, плохо осведомленным в вопросах тренинга, вероятно, будет сложно очертить пределы компетенции, и тренер должен быть готов вести переговоры с ними, дабы выполнить эту задачу. Чтобы ожидания «клиента» и тренера были реалистичными, необходимо с самого начала прояснить, каких временных и финансовых затрат потребует проведение тренинга и какая рабочая сила будет необходима для этого. На этой стадии или непосредственно по ее окончании следует установить порядок отчетности и выработать план действий, что позволит тренеру работать в рамках ясно очерченных границ, а клиенту быть вовлеченным в процесс.

Стадия 2. Дальнейшее исследование

Иногда анализ, посредством которого принимается решение о необходимости тренинга как самого эффективного способа преодоления настоящих и ожидаемых проблем исполнения, также обеспечивает тренера информацией, необходимой для осуществления дальнейших шагов в рамках систематического подхода. Но возможно, что предварительное исследование было неполным, недостаточным или не вполне убедительным. Возможно также, что оно проводилось без участия тренера. В этих случаях, которые, кстати сказать, не редкость, возни-

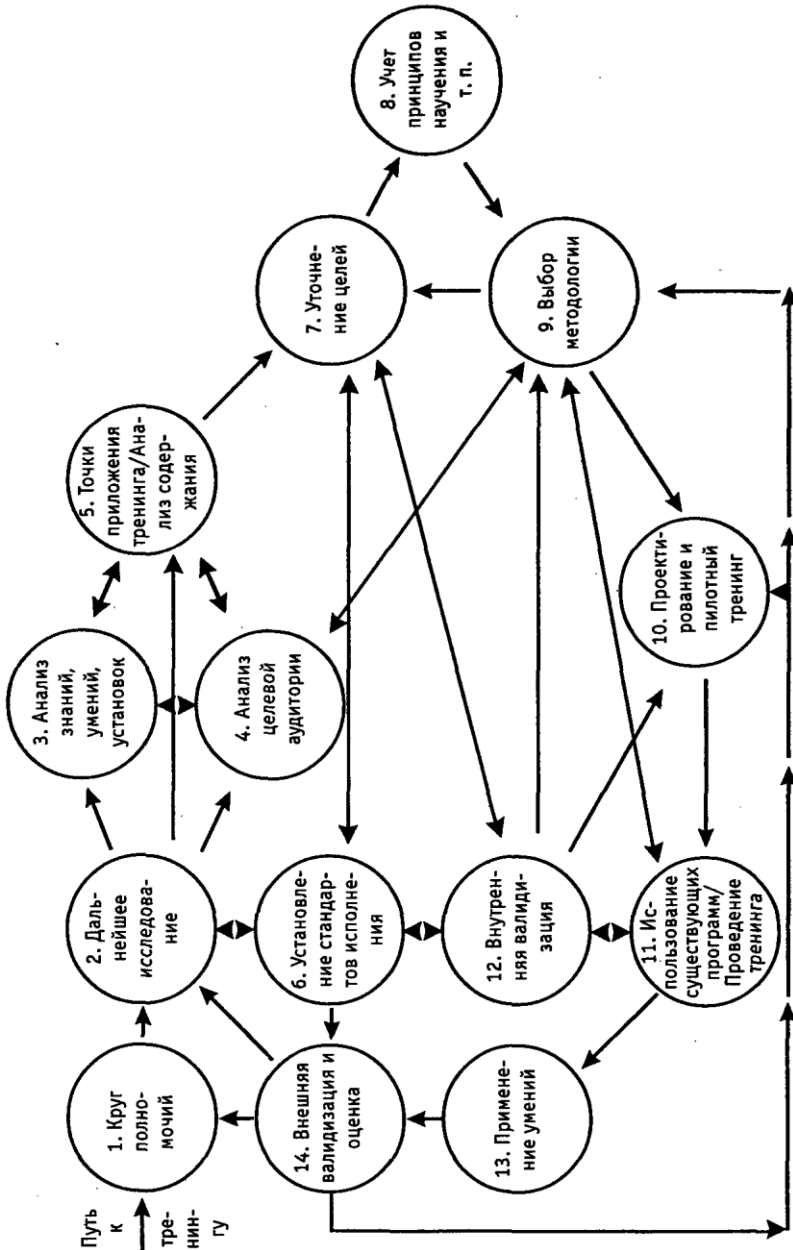


Рис. 2.2. Систематичный подход к тренингу

кает необходимость подтвердить полученные результаты или провести дополнительное исследование, чтобы выявить точки приложения тренинга (*training needs*). И здесь можно выполнить ряд конкретных исследований.

Анализ содержания работы (*job analysis*) представляет собой процесс изучения конкретных видов работы с целью определения их составных частей. Он предполагает сбор информации об изучаемых операциях и должностях и последующий тщательный анализ информации. Сбор информации производится из разных источников и с использованием различных методов. К последним относятся наблюдение, интервью, опросники, групповые дискуссии, изучение рабочих документов и материалов. Помимо этих основных методов сбора информации, существуют и другие, причем некоторые из них, например методы изучения и измерения труда, требуют применения специальных технических приемов. Выбор адекватного метода зависит от таких факторов, как характер изучаемой операции, количество выполняющих ее людей и их географическое местоположение.

На стадии анализа собирается информация, отражающая основные задачи работы, условия их выполнения, обязанности работника, основные и вспомогательные операции, связанные с ними трудности и неприятные моменты, возможные изменения в работе и т. п. При этом необходимо уделить особое внимание тому, насколько важной или сложной является операция и как часто приходится ее выполнять. Это поможет определить, развитию каких умений и навыков должен быть посвящен тренинг или какими иными средствами можно повысить результативность труда. Собранная информация используется для составления должностной инструкции (*job description*).

Кроме анализа содержания работы исследование должно включать в себя анализ данных, полученных в ходе проверок исполнения, и анализ эффективности ранее реализованных учебных программ, направленных на решение аналогичных проблем.

Стадия 3: Анализ знаний, умений и установок (*KSA — knowledge, skills and attitudes analysis*)

Естественным продолжением процесса составления должностной инструкции является составление квалификационной характеристики. При разработке последней тренер использует информацию, полу-

чившую подтверждение на стадии исследования, и выявляет знания, умения и установки (*KSA*), необходимые для выполнения конкретных операций или заданий, из которых складывается работа. Такой анализ совершенно необходим для выбора адекватного содержания и адекватной формы тренинга. На этой стадии могут быть предприняты и другие, более детальные виды анализа, например, анализ задач, ошибок или навыков, позволяющие определить критические характеристики профессии.

Глубина и протяженность анализа будут зависеть от изучаемой работы и количества информации, которая требуется для выявления реальных или потенциальных потребностей развития.

Стадия 4. Анализ целевой аудитории

В тесной связи с необходимостью анализа работы встает задача оценки способностей и иных характеристик целевой аудитории. Иными словами, нужно определить, для кого должен быть предназначен тренинг. Для этого полезно проанализировать, какие программы тренинга и развития уже были проведены, и оценить эффективность этих программ. На данной стадии тренер может сделать предварительные выводы относительно решений и стратегий, которые, по его мнению, наиболее соответствуют характеристикам целевой аудитории. К этим характеристикам относятся возраст, опыт, предыдущее обучение и навыки потенциальных учеников.

Стадия 5. Точки приложения тренинга и анализ содержания

В результате различных видов анализа будет собрано большое количество данных об операциях и заданиях и людях, выполняющих их. Это поможет обнаружить реальные или потенциальные «пробелы» в индивидуальном исполнении, что послужит основой для определения Точек приложения (*training need*) и содержания тренинга. Во многих случаях обнаруживается, что невозможно включить в программу тренинга все выявленные потребности, да и не нужно стремиться к этому.

Необходимо четко обозначить, какие аспекты работы являются главными, а какие — второстепенными, что в свою очередь должно быть соотносено с ограничениями, выявленными на стадии определения круга полномочий.

Данная стадия служит важной точкой отчетности в отношениях тренера с клиентом; возможно, им понадобится провести переговоры, чтобы согласовать содержание тренинга.

Стадия 6. Установление стандартов исполнения

Содержание работы, выявленное в результате анализа, само по себе не имеет большого практического значения. Необходимо установить стандарт, или уровень, исполнения, ожидаемого от компетентного работника, и разработать такую программу тренинга, которая выведет работника на этот уровень или хотя бы «подтянет» его до такого уровня, когда он сможет самостоятельно двигаться в нужном направлении. Поиск критериев может начаться и на ранних стадиях исследования; позже на основе собранных данных будут сформулированы цели тренинга, которые в свою очередь станут основой для разработки стратегий тренинга. Самым надежным источником данных, необходимых для установления стандартов исполнения, являются работники, занятые на операциях, супервайзеры и их непосредственные руководители.

Стадия 7. Уточнение целей тренинга

Чтобы избежать двусмысленности, нужно письменно сформулировать цели тренинга, ясно обозначив при этом, чему должны научиться работники в процессе тренинга. Обычно презентация цели состоит из трех частей. В первой части указывается конкретная операция, которую должны уметь выполнять ученики, что будет свидетельствовать об овладении знаниями и умениями, составляющими содержание работы. Во второй части описываются условия выполнения операции с перечислением необходимого оборудования, рабочих материалов, условий среды и т. п. В третьей части указываются стандарты выполнения, которых должен достичь ученик к концу тренинга. Поясним сказанное на примере:

Операция	Условия	Стандарты
Накачать автомобильную шину	Дано: колесо со спущенной шиной; ножной насос; манометр для шин; таблица «Давление воздуха в шинах»	Допустимое отклонение от давления, указанного в таблице: $\pm 1/2$ фунта на кв. дюйм

Данные, необходимые для уточнения целей тренинга, получают на стадии исследования в результате анализа знаний, умений и установок и определения стандартов исполнения. Формулирование целей — это ключ к разработке программы и оценке эффективности тренинга.

Стадия 8. Принципы научения и мотивация

Определив, какие знания, умения и установки необходимо приобрести работникам, тренер должен решить, какая учебная среда наиболее благоприятствует достижению целей тренинга. Создание благоприятной среды подразумевает, в частности, правильный выбор методов обучения. Другой набор факторов — это физические условия, время обучения, ресурсы и т. д. При создании учебной среды тренер должен учитывать также принципы научения и мотивации, к которым относятся информирование учеников о результатах, необходимость подкрепления, повторение, практика и т. п.

Применение этих принципов служит связующим звеном между сформулированными целями и выбором методов обучения и в конечном итоге способствует достижению целей тренинга. Тренер должен помнить, что люди учатся одному и тому же по-разному, в зависимости от личностных особенностей, возраста, опыта и т. п., и предусмотреть возможности для изменения учебной среды в соответствии с индивидуальными стилями научения.

Стадия 9. Определение методологии тренинга

Тренер имеет в своем распоряжении целый ряд методов, из которых он должен выбрать наиболее адекватные. Некоторые соображения на этот счет могут возникнуть у него уже на стадии исследования и анализа. Кроме того, направление методологии может быть задано на стадии установления круга полномочий, что накладывает ограничения на возможность использования определенных методов. Однако очень важно сохранять непредвзятость суждений и не ориентироваться с самого начала на какой-то конкретный метод. Слишком часто тренеры становятся жертвами подхода «модно — значит хорошо» и применяют какой-нибудь новомодный метод как панацею, способную решить любую проблему.

Отдавая предпочтение той или иной форме свободного обучения или решая, где будет проведен тренинг — внутри организации или за

ее пределами, на рабочем месте или вне его, тренер должен руководствоваться имеющимися ограничениями, характеристиками целевой аудитории, заявленными целями, а иногда принимать в расчет и «политические» соображения.

Стадия 10. Составление проекта и пилотный тренинг

Проектирование тренинга — это составление сбалансированной программы обучения на основе сформулированных целей и стратегий. Результатом проектирования не обязательно будут учебные курсы; это может быть набор учебных материалов, видеокурс, обучающая компьютерная программа и т. д. или комбинация различных методов и стратегий.

Конкретное содержание тренинга должно быть разработано с учетом принципов научения и различных его стилей. Кроме того, важно предусмотреть проведение до-тренинговых и диагностических тестов, чтобы обеспечить одинаковый исходный уровень учеников.

Пилотный тренинг — это та стадия, которую тренеры нередко вынуждены игнорировать. Клиенты, желающие поскорее обучить персонал, как правило, заявляют, что не сомневаются в профессионализме тренера и не видят нужды в апробации программы, побуждая тренера двигаться дальше. Тренер должен противостоять подобным подстрекательствам всегда, когда это возможно. Если же такая возможность исключена, тренер должен предупредить клиента о возможных издержках этой поспешности и учитывать их на стадии валидации.

Все аспекты учебной программы, включая административные, должны быть детально спланированы и отработаны до мелочей.

Стадия 11. Проведение тренинга

Выбор содержания или его последовательная проработка сами по себе не могут служить гарантией успеха: чтобы тренинг принес ожидаемые результаты, нужно правильно провести его. Все признают, что для грамотного преподавания нужен компетентный учитель. Но мы отчего-то забываем, что тренер тоже должен обладать определенными умениями, чтобы грамотно подать своим ученикам учебный материал. И здесь недостаточно иметь только техническую подготовку. Тренеры сами должны учиться, чтобы овладеть различными методи-

ками преподавания, в частности теми, что применяются в индивидуальном обучении, — относительно последнего бытует заблуждение, что здесь имеет место своего рода психологический осмос, что ученик научается выполнять определенную работу, просто наблюдая за действиями эксперта.

Различные формы свободного обучения, такие как обучение с помощью компьютерных программ, учебных пособий и видеоматериалов, также требуют участия грамотного наставника. Недостаточно просто выдать ученикам учебные материалы и оставить их наедине с ними. В ряде организаций пришли к выводу, что свободное обучение наиболее эффективно тогда, когда оно осуществляется под руководством тренера или при поддержке иного человека (это может быть непосредственный начальник или коллега), заинтересованного в прогрессе ученика.

При выборе стратегий тренинга незачем «изобретать велосипед». Тренеру всегда полезно ознакомиться с уже имеющимися пакетами учебных программ как в самой организации, так и за ее пределами. Цель тренера не в том, чтобы отправить людей на курсы. Он должен сначала проанализировать обратную связь, полученную от тех, кто посещал внутренние курсы, и провести опрос работников, прошедших обучение за пределами организации, чтобы иметь ясное представление о том, какие ресурсы уже использованы организацией.

Ту же цель преследует установившаяся практика опроса работников и рабочих групп по завершении какого-нибудь проекта или его отдельных этапов. Руководители организации просят участников проекта поделиться своими соображениями о причинах его успеха или провала и высказать предложения по его совершенствованию. Опыт участников помогает внести коррективы в проект и служит ценной информацией для тренеров. Тренеры должны внимательно ознакомиться с материалами опроса и, если это уместно, лично присутствовать на дебрифах.

Стадия 12. Внутренняя валидизация

Внутренняя валидизация — это оценка уровня исполнения бывших учеников, проводимая для того, чтобы определить, достигли ли они поставленных целей. Информацию, необходимую для оценки, можно получить из двух источников. Первый источник — это серия специально разработанных тестов, упражнений и оценочных инструмен-

тов, позволяющих получить объективные показатели прогресса учеников. Во-вторых, тренеры должны узнать, что думают ученики о проведенном тренинге и как они, в частности, оценивают работу своих учителей и инструкторов, качество учебных материалов и условия обучения.

Информация из этих двух источников вкупе с отчетами, полученными от руководителей учебных групп по окончании курса, поможет выявить сильные и слабые стороны программы и внести в нее соответствующие изменения.

Стадии 13 и 14. Применение полученных умений и мониторинг

После прохождения тренинга и обучения ученики должны быть способны применить полученные знания и умения на работе. После того как бывшие ученики получают необходимую практику в применении новых умений, должен начаться процесс мониторинга, который подразумевает внешнюю валидизацию и оценку тренинга.

Внешняя валидизация призвана ответить на вопрос, насколько заявленные цели тренинга соответствовали потребностям работников; это соответствие подтверждается, если бывшие ученики могут выполнять отдельные задания или работу в целом на уровне установленных стандартов. Здесь должны быть проведены проверки исполнения непосредственно на рабочих местах, которые помогут определить, из чего исходили разработчики программы — из реальных производственных нужд или из иных соображений. Если они руководствовались производственными нуждами, то при прочих равных условиях качество и результативность труда после тренинга будут выше, чем до тренинга. С другой стороны, информация, собранная в процессе мониторинга, может оказаться полезной для внесения корректив в содержание или методологию тренинга.

Оценка, производимая по окончании валидизации, предполагает определение совокупной ценности тренинга. Она отличается от валидизации тем, что здесь стоит задача не просто оценить достижение целей тренинга, но также измерить его общую рентабельность. Термин «оценка» употребляется также в общем смысле и означает постоянный мониторинг разработанной учебной программы или службы тренинга в целом, т. е. определение совокупной значимости тренинга, его финансовой и социальной выгодности для организации. Ина-

че говоря, предпринимается попытка измерить наряду с функциональной эффективностью рентабельность тренинга, оценить, какую пользу он принес организации в целом и индивидуумам.

Заключение

Данная глава была посвящена описанию систематичного подхода к тренингу. Несмотря на то что этот подход, широко применяемый в других дисциплинах, может показаться даже банальным, тренеры, использующие его, нередко подвергаются критике. Раньше эта критика была вызвана смешением понятий «системный» и «систематичный». Однако сам процесс также вызывает немало замечаний. Большое число стадий и кропотливая работа, которую нужно провести на каждой стадии, предполагают, что процесс тренинга разворачивается крайне медленно и требует изрядных ресурсов. Если в теории процесс кажется вполне обоснованным, то на практике столь большие временные затраты выглядят неоправданными. Как всякая специализированная функция, служба тренинга выработала свой собственный язык, и тренеров часто упрекают в том, что они создают барьеры в коммуникации, используя жаргон, в результате чего неспециалистам бывает трудно понять нюансы процесса. Служба тренинга имеет дело с людьми и их развитием, что тесно связывает ее с социальными науками, особенно с психологией; поэтому специалистам по тренингу приходится порой выслушивать те же упреки и обвинения, что и представителям социальных наук. Обычно речь идет о манипулировании людьми, излишнем теоретизировании, чрезмерном внимании к индивидуальным особенностям или, напротив, о склонности к чрезмерным обобщениям, не имеющим реальной ценности. Можно услышать также, что систематичный подход грешит холодным клиницизмом, что он рассматривает человека только как индивидуума, но не как человеческое существо. Предлагаемые модели систематичного подхода нередко провоцируют критиков на замечание, что тренеры, дескать, работают в разных форматах и поэтому невозможно понять, какая из моделей верна.

Там, где служба тренинга прочно укоренилась в структуре организации, руководители верхнего звена прекрасно понимают ее значимость, но некоторым организациям, а также руководителям низшего звена приходится объяснять и доказывать необходимость тренинга.

Описанный выше систематичный процесс тренинга основан на логике и здравом смысле, и он не обязательно подразумевает большие временные затраты. Это реалистичный подход, который оставляет тренеру возможность планировать работу в рамках установленных временных ограничений, с учетом наличия персонала и других ресурсов. Последовательный подход к тренингу служит гарантией от невольных упущений; в тех случаях, когда необходимо пойти кратчайшим путем, минуя отдельные стадии, тренер знает, где и что было недоработано им, и осознает возможные последствия недоработок. В будущем, при возникновении проблемы, он сумеет выявить ее причины и найти пути решения.

Нет необходимости извиняться за то, что тренинг тяготеет к социальным наукам и многое черпает из них. Тренеры обязаны учитывать и индивидуальные различия, и общие характеристики групп, чтобы удовлетворить нужды организации в целом и потребности работающих в ней людей, выбирая такие методики, которые ускоряют и облегчают процесс научения.

Модель систематичного подхода к тренингу была представлена здесь как последовательный ряд стадий. Однако эта последовательность не является обязательной для каждого проекта. В зависимости от характера проекта тренер может начать с любой стадии после определения круга полномочий. Когда стоит задача научить большое количество персонала выполнять некую работу, для которой нет специальной учебной программы, то необходимо пройти через все стадии модели. Если же такая программа существует и соответствующий тренинг уже был проведен, но уровень исполнения работников оставляет желать лучшего, тренеру, по-видимому, следует начать с проверки ранее сформулированных целей тренинга, его содержания и инструментов валидации.

Путь, которым тренер вступает в вышеописанную модель, в значительной степени зависит от того, как и почему был задействован отдел тренинга, или, другими словами, от того, каким образом принималось решение о проведении тренинга.

Этот вопрос требует самого тщательного осмысления. Очень важно правильно оценить все составляющие ситуации, чтобы понять, нужен или не нужен тренинг; необходимо также доскональное знание методов и форм анализа, посредством которых принимается решение о проведении тренинга. Трудно переоценить важность этого процесса, если помнить о том, с какими последствиями может столкнуться организация, не распознавшая необходимость тренинга.

Дэйвис (Davies, 1971) приводит следующий перечень возможных последствий.

- Дополнительное обучение на рабочих местах или иные формы вспомогательного тренинга.
- Замедление производства, простой машин и оборудования.
- Возросшая доля забракованной продукции.
- Рост убытков, связанных с нерациональным использованием материалов и сырья и поломками оборудования.
- Возросшая нагрузка на супервайзеров.
- Рост производственного травматизма и несчастных случаев со смертельным исходом.
- Неудовлетворенность персонала, плохо подготовленного для выполнения работы, которая может передаться новым работникам и привести к высокой текучести кадров.
- Замедление и снижение качества обслуживания и, как следствие этого, рост жалоб клиентов и утрата их доверия и интереса.
- Падение продаж и снижение прибыли.
- Неблагоприятные финансовые и иные организационные последствия, вытекающие из вышеперечисленных и способные породить сомнения в жизнеспособности всей организации или отдельных ее подразделений.

Другой аспект проблемы заключается в том, что слишком частое проведение тренингов также может иметь вредные последствия, о которых мы поговорим позже.

При решении вопроса о необходимости тренинга самое главное — это определить объект тренинга (*training need*). Можно считать, что объект тренинга существует, если выполнены следующие два условия.

1. Тренинг, в той или иной форме, представляет самый эффективный и самый адекватный способ преодоления существующей или прогнозируемой проблемы в выполнении определенной операции, задания и т. п. Или, при прочих равных условиях, тренинг представляет наиболее экономичный способ достижения текущих или будущих целей по исполнению и тем самым высвобождает ресурсы для достижения альтернативных организационных целей.

Первая часть условия 1 подразумевает, что недостатки исполнения не обязательно проистекают из неумелости исполнителей, что они могут быть вызваны иными факторами, которые невозможно устранить с помощью тренинга. Вторая часть подчеркивает роль тренинга в деле повышения результативности труда и индивидуальном развитии работников; неумение распознать объекты тренинга (*training needs*) в конечном итоге может породить проблемы, упомянутые в первой части условия.

Условие 2. Настоящие или будущие цели по выполнению конкретных видов работ ясно связаны с корпоративными целями организации.

Из данного условия, или предпосылки, вытекает следующее: если недостатки исполнения обнаруживаются на тех видах операций, которые подлежат сокращению, их нельзя считать свидетельством наличия объекта тренинга.

Разворачивая эту мысль, скажем, что тренинг, в зависимости от объекта (*training need*), может быть реактивным и проактивным. Реактивный тренинг инициируется в ответ на актуальную, насущную проблему в сфере производства и производительности труда, поведенческая причина которой установлена и отделена от других возможных причин. В свою очередь, проактивный тренинг, как правило, осуществляется в рамках корпоративной стратегии организации и в тесной связи с ее планами в области трудовых ресурсов. Такой тренинг в значительной степени ориентирован на будущее и может быть вызван рядом причин, таких как грядущие технические разработки, совершенствование управления и т. п. Бойделл (Boydell, 1976) пишет:

«Актуальные проблемы вызваны дефектами существующей ситуации; чтобы решить эти проблемы, необходимо внести изменения в ситуацию, но они могут быть внесены лишь после выявления проблемы. В свою очередь, потенциальные потребности возникают в результате изменений».

Реактивный и проактивный тренинг можно разделить не только по временному параметру, но и по тому, на каком уровне организации выявляются потребности в обучении, или объекты тренинга (*training needs*). Некоторые авторы предлагают трехуровневую классификацию объектов тренинга:

	Проблема исполнения / Объект тренинга	
	Настоящее/Реактивная	Будущее/Проактивная
Общеорганизационный		
Операционно-должностной		
Индивидуальный		

Рис. 2.3. Проблемы исполнения и объекты тренинга

На организационном уровне

Когда одни и те же недостатки обнаруживаются в деятельности всех служб и подразделений.

На уровне конкретной операции или должности

Когда общие недостатки исполнения обнаруживаются у членов определенной группы, например у сотрудников отдела или функционального подразделения.

На индивидуальном уровне

Когда недостатки исполнения обнаруживаются у отдельных работников.

Чтобы прояснить будущие упоминания об уровнях объекта и систематизировать идеи, касающиеся проблем исполнения и объектов тренинга, представим эту классификацию в виде таблицы (рис. 2.3).

Считаем необходимым сразу же оговориться, что представленные категории используются главным образом для удобства разъяснения, — на практике не всегда возможно провести четкие границы между различными проблемами исполнения и объектами тренинга. Это станет очевидно из последующих глав, в которых рассказывается о путях идентификации тренинга в качестве наилучшего способа решения актуальных и потенциальных проблем исполнения.



Тренинг может стать чрезвычайно дорогостоящим мероприятием, если он не является самой адекватной стратегией для преодоления недостатков исполнения. Мэйджер и Пайп (Mager, Pipe, 1970) подчеркивают:

«Решение — это своего рода ключ к замку; если ключ не подходит, замок не отперется, и точно так же проблема не будет решена, если выбрано неверное решение».

К сожалению, решение о проведении тренинга довольно часто принимается без достаточного предварительного анализа ситуации. Кроме того, не исключена возможность давления со стороны начальников отделов, предрасположенных решать любую проблему исполнения с помощью тренинга. Во многих случаях они склонны искать причину проблемы в людях, действующих внутри системы, нежели относить проблему к самой системе или средовым и организационным факторам.

Точно так же предчувствие будущих минусов и пробелов в исполнении чаще всего связывается с персональными факторами. В такой ситуации очень важно, чтобы тренер участвовал в выяснении природы проблемы, в определении ее причин и оценке возможных путей решения.

Для выполнения этой функции тренер должен знать, какие вопросы и пункты требуют первоочередного рассмотрения при анали-

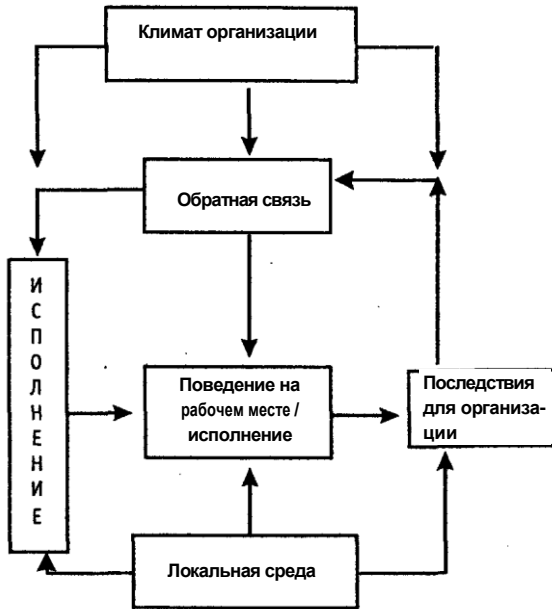


Рис. 3.1. Модель индивидуального исполнения

зе проблем исполнения, — такой анализ, по определению Ромицовского (Romisowski, 1981), должен быть «краеугольным камнем процесса проектирования обучающей программы, чтобы избежать возможности применения тренинга там, где не нужен тренинг».

Земке и Крамлиингер (Zemke, Kramlinger, 1982) рекомендуют приступать к анализу проблем исполнения лишь после построения модели индивидуального исполнения. По их мнению, правильно построенная модель исполнения, соответствующая типу организации, помогает выбрать факторы, подлежащие исследованию, и методы исследования. Кроме того, она задает структуру анализа и отчета тренера перед руководством. Модель, представленная на рис. 3.1, построена на основе работ Земке и Крамлиингера (Zemke, Kramlinger, 1982) и работы Кэмпбелла (Campbell et al., 1970)

Основные факторы, вызывающие недостатки в исполнении и негативные последствия для организации, можно разделить на следующие четыре группы.

Характеристики исполнителя

- Способности, умения, склонности.
- Установки, ценности, потребности, мотивы.
- Знания.
- Личностные характеристики.
- Телосложение и здоровье.
- Пол.
- Особенности восприятия.

Локальные средовые факторы

- Физические: освещение, отопление, размеры и расположение рабочего места.
- Технические: оборудование, процедуры, ресурсы, операции, стандарты выполнения операций, описание операций.
- Социально-психологические: поддержка, руководство, ожидания, система вознаграждений и наказаний, цели, ролевые модели.

Фактор обратной связи

- Подтверждение: осведомленность о результатах.

Климат организации

- История.
- Миссия.
- Цели.
- Стратегия.
- Тактика.
- Планы.

Предложенная модель подчеркивает очевидную мысль, что минусы исполнения не обязательно вызваны недостатками самого исполнителя. Она также наводит на предположение, по крайней мере теоретическое, что один фактор сам по себе может негативно сказаться на исполнении.

Впрочем, на практике чаще приходится иметь дело не с одним, а с множеством взаимодействующих внутрииндивидуальных и средовых факторов. Бойделл (Boydell, 1976) демонстрирует, сколь сложной может быть причинная обусловленность проблемы, на простейшем

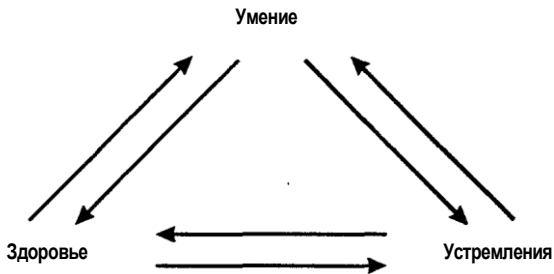


Рис. 3.2. Взаимозависимость индивидуальных факторов (Boydell, 1976)

примере взаимозависимости таких индивидуальных факторов, как здоровье, стремления и уровень умений работника (рис. 3.2).

Связь «здоровье—умение» очевидна. Здоровье человека и его самочувствие либо прямо, либо косвенно, через мотивацию, могут повлиять на его способность применять требуемые умения. Возможна также обратная связь — «умение—здоровье», ибо недостаточная квалификация может посредством психосоматических механизмов вызвать ухудшение здоровья. Те же психологические причины обуславливают позитивное или негативное воздействие стремлений на здоровье. И наконец, человек с высоким уровнем стремлений, как правило, старается приобрести новые умения, и наоборот. С другой стороны, реалистичная оценка собственных умений, оценка, основанная на реальных достижениях, на прошлом опыте и т. п., несомненно, влияет на будущие устремления работника.

Чаще всего анализ модели индивидуального исполнения позволяет отделить причины от следствий и симптомов и выработать потенциальные пути решения проблемы.

Однако в ряде случаев применение модели исполнения оказывается недостаточным при исследовании проблемы, и для принятия решения о необходимости тренинга требуются иные формы анализа. В тех случаях, когда недостатки исполнения должны быть устранены немедленно, приходится ограничиваться довольно грубым анализом. Если же обстоятельства позволяют выделить достаточно времени на анализ проблемы или сам характер проблемы требует того, то проводится более детальное исследование с последовательным применением различных видов анализа, в ходе которого постепенно от-

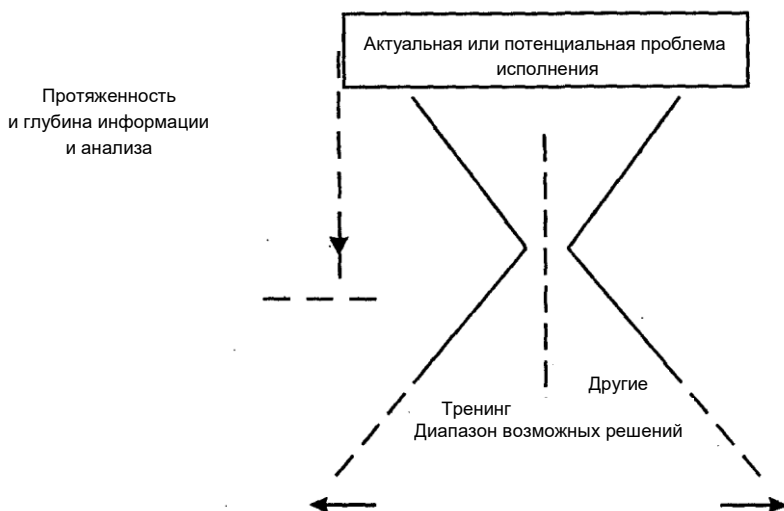


Рис. 3.3. Поиск решения в процессе фильтрации проблемы

фильтровываются аспекты проблемы, подлежащие решению посредством тренинга (рис. 3.3).

В целом ряде случаев тренинг является очевидным решением проблемы исполнения, и тренеру не составляет труда быстро установить и подтвердить это. В таких случаях нет необходимости в тщательном фильтровании проблемы. Тренер должен быть готов действовать быстро и расторопно. Рабское следование предписанным процедурам и проведение ненужного анализа может привести к так называемому «аналитическому параличу», который в свою очередь усугубляет негативное отношение к тренингу, бытующее среди линейных руководителей. Однако, даже помня об этой опасности, тренер должен стремиться как можно более тщательно исследовать проблему, если она заслуживает того. Такое исследование может включать в себя ряд последовательных стадий (рис. 3.4).

Стадии исследования проблемы исполнения

Стадия 1. Идентификация и определение проблемы

Проблема исполнения заявляет о своем существовании тем, что уровень исполнения не соответствует установленным стандартам.

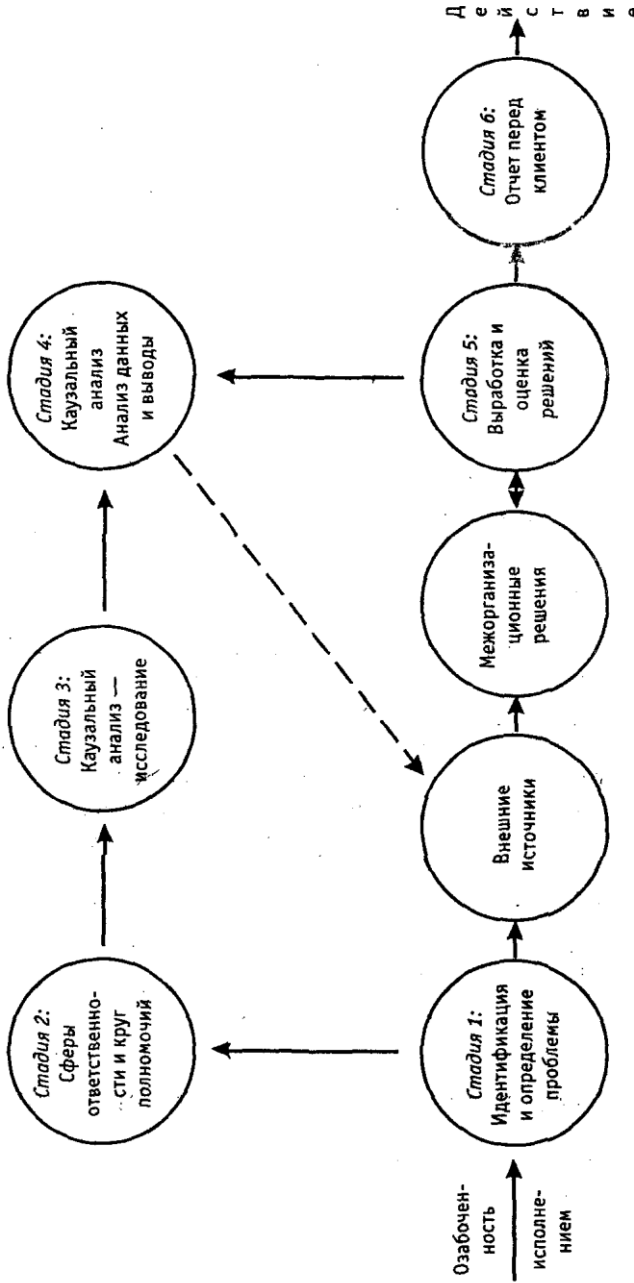


Рис. 3.4. Стадии исследования проблемы исполнения

Симптомы проблемы обнаруживаются в действиях исполнителя, в качестве и количестве производимых товаров и услуг и в других показателях, таких как время, затрачиваемое на освоение или выполнение операций, число несчастных случаев, нарушений трудовой дисциплины, жалоб клиентов, цена рабочей силы, уровень текучести кадров и т. д. Тренер может увидеть симптомы проблемы, используя следующие источники информации:

- системы планирования и проверки работы;
- оценка исполнения;
- отчеты о внутриорганизационных исследованиях и обследовании клиентов (*customer and organizational surveys*);
- индексы мониторинга
 - индексы внутриорганизационного климата (текучесть кадров, жалобы, предложения, исследование установок и т. п.);
 - индексы эффективности (потери, продуктивность, простои, использование оборудования, затраты, контроль качества и т. п.);
- интервью при увольнении;
- просьбы, вопросы и заявления руководства (например, «Тут что-то не так»);
- отзывы о тренинге.

Проблемы исполнения, возникающие в организации, естественно, зависят от характера организации, от преследуемых ею целей, от коммерческих и физических факторов среды, в которой существует организация. Однако первый реальный шаг к устранению конкретной проблемы исполнения — это установление ее природы. Кепнер и Трего (Kepner, Tregoe, 1981) советуют следующее.

- Определять проблему как можно точнее, избегая расплывчатых формулировок типа «плохая коммуникация», «низкий моральный дух» или «чрезмерные жалобы». Там, где это возможно, проблема должна быть определена в количественном выражении.
- Отдавать себе отчет в том, что представленная проблема, возможно, является только симптомом другой, более глубокой проблемы.
- Определять проблему как можно полнее, задавая следующие вопросы:

Что составляет
проблему?

Что не составляет
проблему?

Каковы отличительные черты
актуальной проблемы?

(т. е. «Чем отличается то, что происходит, от того, что ожидалось?»)

В каком месте возникает проблема?	Где не возникает проблема?	Чем отличается это место от других?
Когда возникает проблема?	Когда она отсутствует?	Чем отличается данный период от других или что изменилось за период, когда возникла проблема? Чем отличается время возникновения проблемы от другого времени в течение дня или года?
С кем или с чем связана проблема?	С кем или с чем она не связана?	Чем отличается этот человек или объект от других?
Как часто возникает проблема?	Как часто она отсутствует?	Что особенного в частоте ее возникновения?
Насколько велика проблема?	Насколько мала проблема?	Что особенного в размерах проблемы?

На данной стадии нужно провести обсуждение с ключевым клиентом или с человеком, наиболее обеспокоенным проблемой, чтобы выяснить его видение проблемы. При этом необходимо учитывать информацию, поступившую из внешних источников, как то: сравнительные данные по другим организациям, например данные о качестве продукции, жалобах клиентов и т. п. Информация, предоставленная самой организацией (наблюдения, отчеты, статистические данные и т. п.) также должна быть проанализирована с целью выявления тенденций. Можно спросить клиента, почему он считает важной проблему и что случится, если оставить ее без внимания. Возможно, обнаружится, что проблемы на самом деле нет или она не так уж важна и ее можно игнорировать. И в этом нужно будет убедить клиента — задача крайне деликатная, особенно если в качестве клиента выступает руководитель высшего звена.

Представленная проблема может потребовать более глубокого изучения. Если вы не можете уверенно ответить на вопросы «Какими свидетельствами я располагаю?» и «Насколько надежны эти свидетельства?», вам, вероятно, следует попросить клиента предоставить необходимые ресурсы для проведения предварительного исследова-

ния, что позволит получить более надежные данные для последующего обсуждения проблемы с клиентом.

Даже на этой начальной стадии может выясниться, например, что в проблеме повинна другая организация или иной внешний фактор и что для решения проблемы необходимо сотрудничество между организациями. Так, например, если загрязнение окружающей среды, производимое другой организацией, негативно сказывается на работе персонала данной организации, очевидно, что решение проблемы требует совместных усилий двух организаций.

Стадия 2. Определение ответственности и круга полномочий Если в качестве наиболее вероятной причины проблемы выступает некий внутренний фактор, важно, чтобы клиент согласился с этим и взял на себя долю ответственности за будущее решение проблемы. Возможно, тренеру придется потратить немало сил на то, чтобы, с одной стороны, убедить клиента взять эту ответственность на себя и, с другой стороны, пресечь его попытки навязать готовое решение. И здесь очень важно, чтобы тренер реально оценивал свои позиционные и личные возможности, — в противном случае бремя ответственности за устранение проблемы будет целиком возложено на него. К примеру, клиент считает, что проблема вызвана плохой подготовленностью работников. «Решение» представляется ему очевидным, и, более того, оно вооружает его готовым ответом на любые вопросы. В подобных случаях тренеру придется проявить мужество, чтобы отклонить предлагаемое решение.

После того как принято решение о дальнейшем исследовании проблемы, следует согласовать с клиентом круг полномочий и задач. Ложные ожидания как с одной, так и с другой стороны, могут затруднить процесс достижения взаимоприемлемого соглашения. Полезно помнить принцип Фрисона, который цитируют Земке и Крамлиндер: «Приступая к исследованию проблемы, не забывайте — оно должно быть "кратким и свежим"».

Стоит также держать в уме правило правой руки: «За 20-40 рабочих дней можно провести 99 % от всех исследований, какие вам вообще доводится выполнять». Организация живет динамичной жизнью, и поэтому проблема может исчезнуть или радикально измениться еще до того, как вы приступите к ее изучению или представите свои результаты, которые уже будут неактуальными.

Стадия 3. Каузальный анализ как методология исследования проблемы Если принято решение о более глубоком исследовании проблемы, необходимо определить методологию этого исследования. На этапе

планирования существует опасность повторного изобретения велосипеда. Не исключена вероятность, что кто-то другой уже исследовал данную проблему и выявил ее возможные причины. Может быть, ранее предложенные идеи и подходы помогут вам определить форму будущего исследования. И наконец, может оказаться, что эффективное решение проблемы уже найдено и апробировано.

Этап планирования предполагает прежде всего разработку детального набора вопросов в соответствии с принятой моделью индивидуального исполнения, который направит исследование в нужное русло. И модель исполнения и соответствующий ей набор вопросов необходимы для того, чтобы «очертить проблему, прежде чем мы бросимся решать ее», как пишет Гилберт (Gilbert, 1982), разъясняя значение разработанной им *PROBE Model*.

Представленные ниже вопросы, имеющие отношение к принятой нами модели исполнения, могут быть использованы для анализа рабочих операций и задач. Они являются результатом вольной переработки вопросов из *PROBE Model* и листа наблюдений и оценки (*check-list*), разработанного Мэйджером и Пайпом (Mager, Pipe, 1970).

Работа/Поведение/Исполнение

Работа

- Каковы основные цели работы?
- Из каких основных заданий складывается работа?
- Что необходимо для выполнения этих заданий?
- Насколько важным и трудным является каждое задание и как часто приходится его выполнять?
- Какова последовательность выполнения заданий и операций?
- Сколько времени занимает или должно занимать выполнение заданий/операций?
- Где выполняются задания?
- Для кого выполняются задания?
- Какими способами выполняются задания?
- Какие средства и оборудование используются для выполнения заданий?
- Какова рода помощь оказывается для выполнения заданий?
- Кто оказывает помощь?
- Каковы стандарты выполнения заданий?

Подотчетность

- Кому подотчетен работник?
- Как часто и в какой мере ему требуется руководство?

Ответственность

Работник несет ответственность за:

- людей (количество, уровень, частота руководства, степень властных полномочий);
- деньги (сумма, частота ответственности);
- оборудование (тип, местоположение, стоимость, действия в случае поломки);
- материалы (тип, количество, стоимость, действия в случае утраты или нехватки);
- табельный учет, планирование, установление сроков;
- определение политики (степень влияния);
- формирование и поддержание имиджа организации.

Связи

- Какие контакты (формальные/неформальные, структурированные/неструктурированные) устанавливает работник внутри и за пределами организации?
- Какова частота контактов?
- Насколько широк круг его связей?
- С работниками какого ранга/уровня он контактирует?
- Как осуществляются контакты (путем личных встреч, по телефону, на собраниях и т. д.)?
- Какова цель контактов?

Решения

- Какие решения должен принимать работник?
- Насколько свободен он в своих решениях и действиях?

Условия труда

- Среда (расположение рабочего места, освещение, отопление, уровень шума, вибрации, влажности, чистота, опасность, вредность).
- Физическая нагрузка (вес материалов, оборудования и т. п.).

- Психологическая нагрузка (стресс, психологическое напряжение, принятие решений и т. п.).
- В каком положении он работает (стоя, сидя, склонившись, приходится ли ему ходить или тянуться)?

Социальные условия труда

- Размер и уровень рабочей группы, степень сплоченности группы, ее установки.
- Характер вознаграждений, стимулирующих работу группы.

Экономические условия труда

- Срок контракта.
- Продолжительность рабочего дня (полный/неполный рабочий день, сверхурочные).
- Оплата (средний уровень заработка, оклад; как и за что повышается оклад, как устанавливается базовый оклад?).
- Дополнительные выплаты (премии, выплаты за вредность, за выслугу лет, участие в прибылях, вознаграждения по результатам труда и т. д.).
- Оплата медицинских услуг, пенсионных программ, различных социальных мероприятий и т. п.
- Продолжительность отпуска.
- Допускается ли отсутствие работника на рабочем месте?
- Всегда ли у работника есть работа?
- Насколько отличаются экономические условия труда данного работника от условий труда работников аналогичного и более низкого рангов?

Перспективы

- Какие перспективы имеет работник?
- Открывает ли выполняемая работа возможности для повышения в должности?
- Существует ли возможность перехода на другую работу?
- Какие возможности для обучения имеет работник?
- Есть ли в организации определенная схема оценки работы сотрудников и их повышения по службе?

Обучение/Тренинг

- Какое обучение может пройти работник?
- Какова политика организации в вопросе обучения сотрудников?
- Когда работник может пройти обучение?
- Кто осуществляет тренинг?
- Где происходит тренинг?
- Получает ли работник полную ставку во время тренинга?

Исполнение работника

- Какие трудные, неприятные и приятные моменты есть в данной работе и какие последствия они вызывают?
- Какое исполнение считается неудовлетворительным? В каких категориях оно выражается (качественных или количественных, как то: время, деньги, количество и т. п.).
- Насколько отклоняется неудовлетворительное исполнение от установленных стандартов исполнения?

Исполнители

Знания и умения

- Смогли бы они выполнять данную работу в случае необходимости?
- Смогли бы они выполнять ее, если бы от этого зависела их жизнь?
- Сообщали ли им, как следует выполнять работу?
- Не забыли ли они, как нужно выполнять работу?
- Соответствуют ли их умения содержанию работы?
- Осознают ли они последствия хорошего и плохого исполнения?
- Известно ли им, по каким параметрам оценивается исполнение?
- Есть ли у них общее представление о том, что такое хорошее исполнение?
- Достает ли им базовых навыков и умений, таких как навыки чтения и т. п.?
- Достает ли им специальных умений?
- Предоставлены ли им хорошие рабочие средства?

Умственные, физические и эмоциональные возможности

- Обладают ли исполнители достаточными физическими и умственными способностями для того, чтобы выполнять работу на должном уровне?

- Достает ли им базовых способностей, чтобы быстро и правильно проводить необходимые различия на перцептивном уровне?
- Какие эмоциональные характеристики исполнителей могут вредить исполнению?
- Достает ли им физических сил и сноровки, чтобы научиться хорошо выполнять работу?
- Не превышает ли квалификация исполнителей требуемого уровня?

Мотивы, потребности и отношение к работе

- Обнаруживают ли исполнители при поступлении на работу желание работать хорошо?
- Насколько устойчива их мотивация (насколько высока текучесть кадров)?
- Чувствуют ли работники связь между желаемым уровнем исполнения, с одной стороны, и вознаграждениями и наказаниями — с другой?
- Насколько важно лично для каждого работника выполнение работы на должном уровне?
- Правильно ли организованы рабочие процедуры?
- Соответствуют ли они содержанию работы и квалификации исполнителей?
- Может быть, они слишком монотонны и вызывают скуку?
- Всегда ли работнику предоставлены необходимые материалы, средства, помощь и т. п.?
- Организована ли система точной и своевременной обратной связи, которая может помочь опытному работнику скорректировать исполнение?
- Правильно ли организовано рабочее время? Не приходится ли работнику «разрываться» на выполнение разных заданий?
- Получают ли работники удовлетворение от хорошего выполнения задания?
- Испытывает ли работник, как человек и как член группы, гордость за хорошо сделанную работу?

Локальная среда исполнения

Физическая

- Какие физические факторы среды (освещение, отопление, объем пространства и т. п.) могут вредить исполнению?

Техническая

- Имеет ли работник в своем распоряжении необходимые орудия и инструменты?
- Насколько надежны, удобны и безопасны эти инструменты?
- Правильно ли организованы рабочие процедуры и не требуют ли они от работника выполнения ненужных действий или чрезмерных эмоциональных затрат?
- Установлены ли ясные и измеримые стандарты исполнения и известны ли они работникам?
- Считают ли работники эти стандарты обоснованными?
- Знают ли работники, когда выполнять требуемые действия?

Социально-психологическая

- Есть ли у исполнителей право распоряжаться ресурсами в рабочих целях?
- Получают ли они необходимую поддержку от непосредственных руководителей?
- Имеются ли рядом положительные примеры исполнения, которые могли бы служить образцом для подражания?
- Какие выгоды, с точки зрения статуса, престижа и т. п., извлекает работник из нынешнего уровня исполнения?
- Что он выгадает, если доведет свое исполнение до установленного стандарта?
- Что он теряет, не выполняя работу на должном уровне?
- Когда он получает больше внимания — когда работает плохо или когда работает хорошо?
- Не оказывается ли так, что нерелевантное поведение получает поощрение, а релевантное остается незамеченным?
- Нет ли у работников «умственной неадекватности» в том смысле, что чем меньше они делают, тем меньше у них оснований для беспокойства?
- Нет ли «физической неадекватности» в том смысле, что чем меньше они работают, тем меньше они устают?
- Зависит ли зарплата работника от уровня его исполнения?
- Предполагаются ли премии за хорошее исполнение?
- Связано ли продвижение по службе с уровнем исполнения?
- Есть у работника значимые нематериальные стимулы (такие, как одобрение, признание) для хорошего выполнения работы?

- Как часто производится нематериальное стимулирование работников (если слишком часто, оно обесценивается, если слишком редко, то теряет значимость)?
- Не сложилось ли так, что хорошее исполнение вознаграждается только отсутствием наказания?
- Насколько сбалансирована система позитивных и негативных стимулов, призванных улучшить исполнение?

Обратная связь: знание о результатах

- Предоставляется ли работникам обратная связь и насколько она «имеет отношение к делу»? (Например, сопоставляются ли поведение и результаты с принятыми стандартами исполнения?)
- Может быть, обратная связь дается нерегулярно или с задержками, так что люди успевают забыть, что они делали?
- Насколько селективно и специфично содержание обратной связи? (Охватывает ли оно несколько наиболее важных вопросов или все вопросы «свалены в кучу», не изобилует ли оно «общими местами»?)
- Насколько позитивна и конструктивна обратная связь? Просвещает ли она работников, помогает ли им развиваться?
- Как именно узнают работники об уровне своего исполнения?

Климат организации

- Не ограничены ли исполнители традициями или сложившимися подходами («это нужно делать так», «мы всегда делали это так»)?
- Не произошли ли изменения в политике организации, прямо или косвенно затрагивающие интересы работников?

Естественно, не все вопросы могут быть использованы в конкретной ситуации. Например, иногда можно отказаться от вопросов, касающихся самой работы, если необходимая информация на этот счет уже собрана. Тем не менее эти вопросы могут задать и направление сбора данных и линию дальнейших исследований при анализе проблем исполнения.

Кроме подготовки вопросов на стадии планирования нужно определить, какие методы следует использовать для сбора данных, на какой выборке и каким образом проводить исследование.

Методы сбора данных в самом общем виде можно разделить на две группы: наблюдательные и ненаблюдательные. Первая группа методов предполагает наблюдение за людьми на рабочих местах с после-

дующим анализом наблюдении по заранее установленной схеме. К наблюдательным методам относятся регистрация рабочих заданий и операций, хронометраж, регистрация движений, выполняемых работником, анализ алгоритмов и поведения. Вторая группа методов включает в себя интервью, групповые обсуждения, опросники, телефонные опросы, исследование критических эпизодов в жизни организации, изучение различных отчетов. Основные методы, а также преимущества и ограничения рассмотрены в приложении 1 «Методы сбора информации».

При решении вопроса, какой метод или методы использовать в исследовании, тренер должен руководствоваться целью исследования, а не простотой или удобством применения того или иного метода. В некоторых случаях, например, не обойтись без прямого наблюдения. По возможности следует использовать не один, а несколько методов. Каждый метод имеет свои преимущества и недостатки, и поэтому применение двух или более методов, во-первых, позволяет тренеру «подстраховаться» и, во-вторых, обеспечивает перекрестную проверку собранных данных. Всегда, когда это возможно, в фокусе внимания должно быть не вербальное, а реальное поведение, представляющее теоретический или практический интерес. Основным критерий при выборе метода — это то, насколько он позволяет тренеру отделить факт от мнения, объективные данные от выводов.

Если предполагается, что изучаемая проблема имеет широкое распространение, исследование должно охватывать достаточно большое число работников и рабочих мест, чтобы обеспечить репрезентативность выборки. Важно также включить в выборку работников, чье исполнение признано удовлетворительным, что даст возможность провести сравнительный анализ. Как утверждают Кепнер и Трего (Kepner, Tregoe, 1981), «независимо от содержания проблемы, ничто так не способствует доброкачественному анализу, как наличие релевантной основы для сравнения». Указания по проведению выборочного исследования даны в приложении 2.

Если позволяют время и ресурсы, полезно провести пилотное исследование. Оно даст возможность апробировать и при необходимости модифицировать методы сбора данных и запланированные процедуры. Кроме того, оно откроет возможность для предметного осмысления избранной стратегии и тактики исследования. Промежуточные обзоры данных в ходе основного исследования помогают проследить, насколько успешно идет изучение проблемы, и позволяют

решить с учетом собранных данных, стоит ли увеличить объем выборки или расширить исследование, охватив им всю целевую аудиторию.

Стадия 4. Каузальный анализ — анализ данных и выводов Вопрос о конкретных формах анализа данных должен быть решен на стадии планирования. Формы разнятся от простого качественного анализа до различных видов количественного анализа. Качественный анализ предполагает изучение сырых данных с целью выявления общих тем и фактов, которые могут указывать на причины проблемы. Эта форма анализа уместна при малом объеме выборки, когда проблема обнаруживается лишь у некоторых работников, или же в тех случаях, когда перевод качественных показателей в количественные невозможен.

Что касается количественного анализа, то здесь лучше стремиться к простоте. Земке и Крамлинер (Zemke, Kramlinger, 1982) пишут, что в подавляющем большинстве выполненных ими исследований при анализе проблемы хорошо зарекомендовала себя простая дескриптивная статистика (средняя арифметическая, медиана, мода, различные виды отклонений, стандартное отклонение, корреляционный анализ и т. п.). Они ратуют за применение так называемого теста на попадание: «Если результаты ошеломляют вас, они, вероятно, имеют практический смысл». Следует помнить, что различие между группами, «значимое» с точки зрения статистики, может быть не слишком выраженным, — в этом случае его практическая значимость невелика.

Теперь анализ проблемы должен продолжиться серией вопросов. Во-первых, спросите себя, что особенного есть в информации или в собранных данных? Этот вопрос должен подсказать вам, где следует искать причины проблемы. Если вы выявили отличительные особенности информации, можно задаться вопросом, каким образом эти особенности могли вызвать отклонения в исполнении. Это позволит вам выдвинуть предположения относительно вероятных причин проблемы. Затем применительно к каждой предполагаемой причине следует поставить вопрос: если это истинная причина проблемы, то как она объясняет каждый провал или недостаток в исполнении?

Иначе говоря, анализ причинно-следственных связей предполагает сопоставление информации о возможных причинах проблемы с информацией о наблюдаемых эффектах или симптомах с одновременной оценкой того, каким образом данная причина могла вызвать данный эффект. Кепнер и Трего (Kepner, Tregoe, 1981) подчеркивают, что это не более чем логическое упражнение. Оно позволяет выявить наи-

более вероятные причины плохого исполнения, но не дает исследователю веских доказательств на этот счет. Окончательные доказательства могут быть получены только в результате систематического лабораторного или полевого эксперимента, но его проведение в условиях организации представляется маловероятным. Альтернативой такому эксперименту служит постоянная оценка внедряемого решения.

Стадия 5. Выработка и оценка решений

После того как установлены причины, лежащие в основе проблемы, о них следует доложить клиенту, чтобы вовлечь его в процесс выработки решения. Разумеется, в некоторых случаях решение возникает само собой, непосредственно в ходе каузального анализа. Однако, если действуют несколько факторов или проблема вызвана более глубокими причинами, клиенту и тренеру придется потратить некоторое время на поиск способов решения проблемы. На этой стадии тренер может отказаться от дальнейшего участия в проекте, если ему кажется, что значение тренинга в решении проблемы невелико, например, когда стороны признают необходимым набрать компетентных работников со стороны. Но какие бы решения в конце концов ни были предложены, они должны учитывать и требования внешней среды, и интересы организации, и потребности людей. Таковыми могут быть программы действий по реорганизации труда, сплочению коллектива, организационному развитию, развитию мотивации, совершенствованию коммуникации, отбору или тренингу.

Предложенные решения необходимо исследовать на предмет осуществимости путем сопоставления преимуществ и недостатков каждого. Подлежат рассмотрению такие факторы, как денежные и временные затраты на проведение проекта, необходимая рабочая сила и материалы, приемлемость проекта для клиента, его политические последствия. Ромицовский (Romiszowsky, 1981) делит эти факторы на четыре группы — факторы, определяющие ценность решения, его стоимость, целесообразность детальной проработки и возможность реализации решения.

Если проблема локализуется на «горячих» участках производственного процесса, ценность решения определяется тем, насколько оно способствует повышению производительности труда, снижает цену ошибок и т. п. Чем дальше проблема от производства, тем труднее определить ценность предлагаемых решений. Но даже в этом случае есть возможность проанализировать различные решения с точки зрения их явных и скрытых преимуществ.

Основные затраты, требующие осмысления, — это затраты на проработку и реализацию решения. Первые определяются формой и содержанием решения, а также тем, насколько поддаются учету трудности, с которыми, возможно, столкнутся люди при его реализации (например, трудности научения, если решение включает в себя приобретение работниками новых знаний и умений).

Целесообразность проработки того или иного решения зависит от наличия определенных ресурсов, как то:

- временные ресурсы;
- финансовые и материальные ресурсы;
- человеческие ресурсы;
- поддержка (техническая, административная и т. п.);
- средства апробации и проверки решения.

Ромицовский подчеркивает, что целесообразность использования людей определяется качеством трудовых ресурсов. Он обращает внимание и на такой влиятельный фактор, как политика, философия и этические нормы организации, — решение, которое рекомендует тренер клиенту, может существенно зависеть от этих «атмосферных» условий. Иными словами, оценка решения должна включать в себя и системный, и исторический аспекты.

Стадия 6. Отчет перед клиентом

По окончании исследования клиенту предоставляется устный или письменный отчет о результатах исследования. Такой отчет совершенно необходим, если тренер заинтересован в том, чтобы клиент принял его видение проблемы. Представляемые в отчете факты, интерпретации, выводы и рекомендации должны быть четко отделены друг от друга. Рекомендации следует формулировать таким образом, чтобы побудить клиента к необходимым действиям.

Безусловно, отчет и презентация должны быть убедительными, а для этого тренеру необходимо знать особенности аудитории — ее интересы, потребности, мотивы, установки, предубеждения. Тренер существенно облегчит эту задачу, если будет поддерживать тесный контакт с клиентом на этапе проведения исследования.

Можно привести несколько доводов в пользу целесообразности постоянного контакта тренера с клиентом. Во-первых, это позволяет клиенту участвовать в проекте и тем самым укрепляет его приверженность проекту. Во-вторых, тренер имеет возможность выяснить отно-

шение клиента к предварительным результатам и интерпретациям и узнать, насколько осуществимыми представляются клиенту предлагаемые решения проблемы. Кроме того, если клиент знаком с «политической кухней» организации, он, конечно же, знает, какие люди будут принимать окончательное решение, и может подсказать тренеру наиболее эффективные пути воздействия на них.

Посмотрим на вещи в перспективе

У читателя может сложиться впечатление, что вышеописанный подход крайне прост в применении. Действительно, мы имеем четкую и рациональную схему, которая объясняет, что и как нужно делать на каждом этапе исследования. К сожалению, на практике все идет не так гладко, как хотелось бы. Тренер может обнаружить, что старшие руководители, от которых зависит принятие решения, недооценивают значимость первых двух стадий процесса и склонны игнорировать их. Нередки ситуации, когда идентификацию проблемы приходится совмещать с каузальным анализом, который составляет задачу 3-й стадии. Динамика и результаты 2-й стадии — определения ответственности и круга полномочий — могут существенно зависеть от могущества организации. Тренер должен обладать терпением и выдержкой и не впадать в отчаяние, видя, как расстраиваются первоначальные планы. Ниже перечислены некоторые трудности и дилеммы, которые приходится разрешать тренерам при общении с клиентом.

- Кто на самом деле является клиентом? Ответить на этот вопрос бывает непросто, если задействованы скрытые механизмы и требование о проведении исследования порождено не столько реальными потребностями организации, сколько внутривнутриполитическими интригами.
- Бездействие клиента и других заинтересованных сторон в критические моменты исследования, что требует твердости от тренера.
- В ходе исследования могут вскрыться более общие проблемы, связанные с организацией в целом, которые клиент настойчиво игнорирует.
- Далеко не восторженная реакция клиента на представленные ему результаты, выводы и рекомендации. Не думайте, что вас встретят как мессию, когда вам придется сообщить то, что может быть вое-

принято как дурная новость. «Убить вестника!» — одна из возможных реакций на ваше сообщение. Но чтобы не сгущать краски, скажем, что в подобных обстоятельствах «заинтересованные» стороны обычно просто указывают тренеру на его наивность, неопытность или некомпетентность («Видите ли, тренеры, как правило, не понимают...»), «Что вы в самом деле знаете о нашей индустрии?», «Чтобы понять культуру организации, нужно проработать в ней не один год».)

- При всей важности подробного перечисления в отчете обстоятельств, которые могли ухудшить качество проведенного исследования (например, жесткий лимит времени, трудовых ресурсов и т. п.), следует помнить, что это может оказаться палкой о двух концах. С одной стороны, это объясняет неизбежные погрешности, но с другой стороны, дает «оппозиции» удобный повод для того, чтобы критиковать выводы исследования и противодействовать реализации рекомендуемых решений.

В подобных обстоятельствах от тренера требуются профессионализм и терпение; тренер должен понимать, что внедрение изменений, которые кажутся клиенту слишком радикальными, может занять немало времени. Тренер и несколько заинтересованных лиц при всем своем энтузиазме не в состоянии изменить организацию за один день.



Наряду с реактивным подходом одинаково важные подходы к тренингу открываются различными проактивными процессами и процедурами, ориентированными на будущее и работающими «на перспективу». В отличие от методов, используемых при исследовании актуальных проблем, эти процессы не инициируются в ответ на некую проблему. Их причиной могут быть прогнозируемые изменения как внутри, так и за пределами организации, которые могут потребовать совершенно иного уровня исполнения от рабочих групп и отдельных работников.

Другой путь к тренингу связан с текущей деятельностью кадровой службы и иных организационных подразделений, отслеживающих работу персонала с целью определения актуальных или потенциальных объектов тренинга. В результате такого мониторинга может быть признано необходимым развернутое исследование исполнения. Но независимо от того, как возникло предположение о необходимости тренинга, окончательное решение о его проведении следует принимать только после тщательного анализа вопросов и факторов, относящихся к 3-й и 5-й стадиям ранее описанной модели исследования проблемы.

Разумеется, проактивный подход открывает возможность и для иных решений, отличных от тренинга. На рис. 4.1 изображена модель проактивного подхода. Процессы, из которых складывается данный подход, заслуживают отдельного рассмотрения.

Корпоративная стратегия, тренинг и планирование трудовых ресурсов

Мы уже говорили о том, что тренинг, соотнесенный с корпоративной стратегией, связан с миссией и целями организации. Во многих случаях тренинг может внести значительный вклад в реализацию корпоративной стратегии организации либо прямо, либо косвенно, посредством долгосрочного процесса планирования трудовых ресурсов. Хасси (Hussey, 1985) на трех конкретных примерах показывает, как с помощью тренинга организации сумели провести изменения в корпоративной стратегии. Особого внимания заслуживает пример успешного управления британским подразделением иностранной косметической компании.

Компания решила расширить свою долю рынка в секторе туалетных принадлежностей. Сдвиг в стратегии потребовал внесения некоторых корректив в сложившуюся систему распределения продукции.

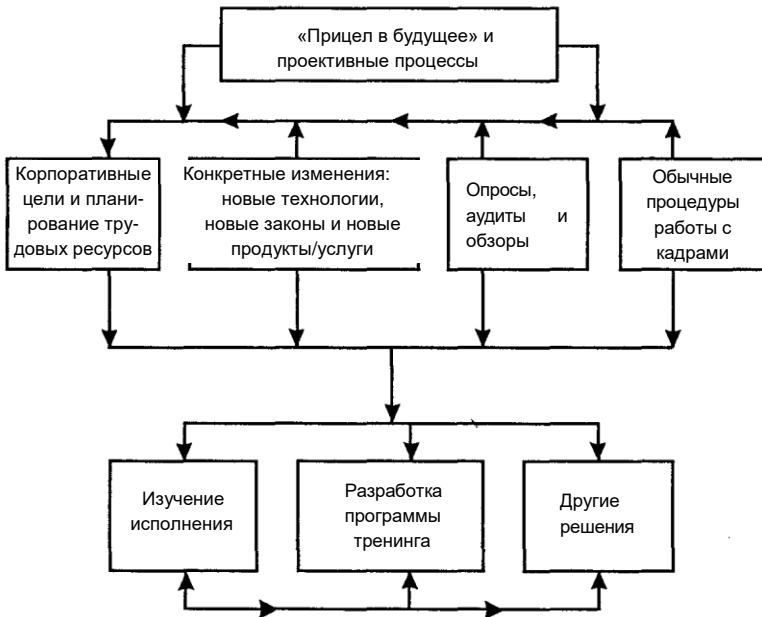


Рис. 4.1. Проактивные процессы и их результаты

Это в свою очередь сделало необходимым реорганизацию системы продаж и изменение работы ряда торговых представителей. Высшее руководство понимало, что новая стратегия будет реализована более успешно, если служба продаж будет заинтересована в проведении изменений и приобретет знания, необходимые для работы с новыми видами оптовой и розничной торговли.

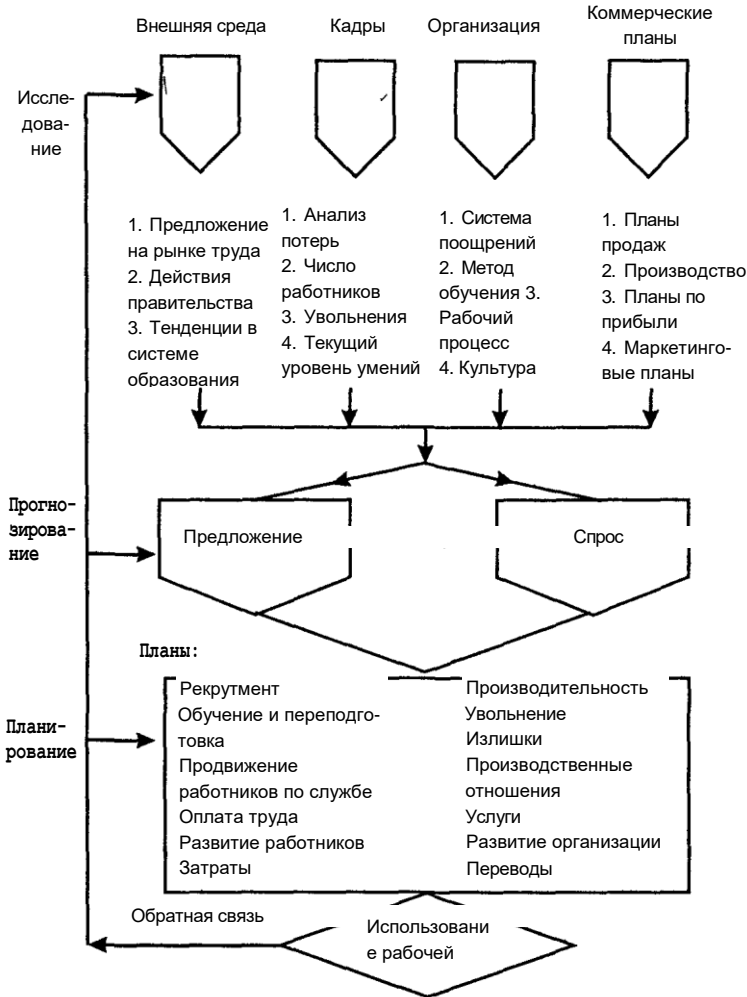
Хасси разработал краткий учебный курс, направленный на воспитание заинтересованности у торговых представителей и развитие их знаний. Курс включал изучение рынка и реальных показателей продаж, что позволило торговым представителям постигнуть смысл новой стратегии.

Кроме того, был предусмотрен тренинг специальных умений, необходимых для успешной работы в новых условиях. Как подчеркивает Хасси, «пример иллюстративен еще и потому, что годовая аттестация выявила бы существующий недостаток умений с опозданием, что неизбежно поставило бы под угрозу реализацию стратегии».

Другой пример непосредственной связи между тренингом и корпоративными планами обнаруживается в деятельности одного из главных английских банков. Здесь необходимость тренинга была осознана также в связи с изменениями в корпоративной стратегии. Руководство банка было обеспокоено низкой прибылью, получаемой от управления счетами корпоративных клиентов. Оно решило ужесточить курс и обеспечить более высокий и реалистичный уровень комиссионных за оказание данной услуги.

Изучавшие данный вопрос руководители высшего звена, исходя из своего опыта, считали, что для реализации новой стратегии потребуются в том числе организовать обучение менеджеров многочисленных отделений и филиалов, чтобы выработать у них новые знания, умения и установки. Поскольку «время — деньги», нужно было очень быстро определить круг объектов тренинга. Задача была выполнена главным образом путем проведения групповых дискуссий — метод далеко не идеальный, но неплохо зарекомендовавший себя в ситуациях, когда «поджимают сроки». Весь проект, от начала до конца, включая обучение более 1500 менеджеров, занял меньше года. Последующий анализ подтвердил, что тренинг существенным образом повлиял на поведение и результаты работы менеджеров.

Чтобы лучше понять связь между корпоративной стратегией и необходимостью выявления долгосрочных объектов тренинга, следует рассмотреть, как происходит процесс планирования трудовых ре-



Ис-
поль-
зова-
ние

Рис. 4.2. Схема планирования трудовых ресурсов (Bramham, 1982)

сурсов. Линч (Lynch, 1968) указывает, что планирование трудовых

ресурсов складывается из двух взаимосвязанных функций. Первая функция — это постоянное предоставление информации о наличии работников и их возможностях. На основе этой информации составляются краткосрочные планы, отвечающие требованиям, порожден-

ным текущими изменениями во внутренней и внешней среде. Вторая функция — это предвосхищение потребностей, которые могут возникнуть в результате будущего изменения планов организации в связи с возможной реструктуризацией, модификацией корпоративных целей и т. п. и с учетом макроэкономических, рыночных, технологических, социальных и политических факторов. Как пишет Линч, функция планирования трудовых ресурсов в сущности сводится к тому, чтобы «нужное число работников, обладающих соответствующими способностями и умениями, оказалось в нужном месте в нужное время и выполняло нужные действия для достижения корпоративных целей организации». Основные этапы и процедуры, из которых складывается процесс планирования трудовых ресурсов, хорошо иллюстрирует диаграмма Брамхэма (Bramham, 1982) (рис. 4.2).

Из представленной схемы видно, что, прежде чем пытаться формулировать будущие планы по трудовым ресурсам, необходимо провести исследование, — информация, полученная в ходе такого исследования, будет играть решающую роль в прогнозировании спроса и предложения на рынке рабочей силы.

Специалисты по трудовым ресурсам подчеркивают, что планирование трудовых ресурсов может быть эффективным только в том случае, если оно производится в рамках общего процесса планирования деятельности организации, т. е. в рамках корпоративной стратегии. Люди, ответственные за планирование трудовых ресурсов, должны знать планово-оценочные цифры по продажам, прибыли, маркетинговые планы организации, ее социальные обязательства, должны быть информированы об изменениях в характере и структуре хозяйственно-производственных операций и т. п. В идеале эти бизнес-планы и цели должны быть представлены в такой форме, чтобы их можно было «перевести» на язык трудовых ресурсов, т. е. определить, сколько работников должно быть занято на конкретной работе и какой уровень квалификации требуется для выполнения работы. При планировании трудовых ресурсов следует подробно рассмотреть, каким образом организация собирается повышать продуктивность труда, какие методы, процедуры и побудительные стимулы будут использованы для достижения этой цели. Чадвик (Chadwick, 1983) добавляет, что планирование трудовых ресурсов должно идти рука об руку с отслеживанием производительности и исследованиями эффективности использования трудовых ресурсов.

Изучение трудовых ресурсов

Изучение внутренних трудовых ресурсов предполагает два основных этапа. На первом этапе производится инвентаризация трудовых ресурсов с целью определения текущей ситуации в этой сфере и составляется инвентаризационная опись, в которой указываются количество работников в отделах, их пол, возраст, продолжительность службы, квалификация, совокупная стоимость рабочей силы (оклады, зарплаты, пенсии и т. п.).

Учетная форма может содержать графу «умения», в которой фиксируются профессиональные и технические умения, уровень образования и квалификации (разряд), трудовой опыт работников. Такого рода инвентаризация обычно осуществляется с помощью анкетирования и интервью.

На втором этапе проводится анализ прошлых и настоящих пропорций и тенденций в укомплектовании кадрами, и особенно на тех участках, которые фигурируют в графе «умения». Подобный анализ, наряду с анализом причин увольнения работников и паттернов продвижения по службе, поможет обнаружить потенциальные проблемы и выявить возможности для развития персонала. Это в свою очередь определит оценку жизнеспособности проектов и инициатив, предусмотренных бизнес-планами организации, и подскажет, в каком направлении следует проводить рекрутмент и тренинг, чтобы восполнить выявленные пробелы в умениях.

Нужно также исследовать общий рынок трудовых ресурсов и выяснить уровень предложения, т. е. определить, сколько приблизительно имеется на рынке труда людей, обладающих релевантным опытом и умениями. Брамхэм (Bramham, 1982) выделяет три фактора, которые могут влиять на наличие квалифицированной и опытной рабочей силы. Это прежде всего политика правительства в сфере трудовых ресурсов и изменения, происходящие на локальных рынках труда (их расширение или сокращение); кроме того, квалификация, умения и способности людей, пополняющих рынок труда, в значительной мере зависят от того, какие цели преследует система образования.

Анализ спроса и предложения в сфере трудовых ресурсов должен сопровождаться вопросами «Чего хочет организация?» и «Что имеет организация и что она может получить?». Понятно, что получить абсолютно точные ответы на данные вопросы невозможно, но, несмотря

на эту оговорку, организация должна стремиться прогнозировать паттерны спроса и предложения, чтобы уверенно смотреть в будущее.

Относительно спроса мы уже сказали, что, прежде чем пытаться определить будущие потребности в рабочей силе, организация должна понять свои текущие требования к работникам. Кроме того, следует сразу же определиться, насколько долгосрочными и детальными должны быть прогнозы и на каких экономических и политических допущениях они будут основаны.

При наличии такой информации можно делать объективные и субъективные прогнозы. Объективные прогнозы предполагают статистический анализ тенденций, действующих в определенный период времени, анализ коэффициентов производительности и т. п. Субъективные прогнозы — это скорее догадки, предположительные оценки, которые можно скорректировать, если правильно использовать имеющуюся информацию и статистические данные.

Но вернемся к вопросу о предложении на рынке трудовых ресурсов. Здесь для прогнозирования будущего уровня предложения и наличия рабочей силы опять же можно использовать статистические методы и различные диаграммы. Чтобы составить полную картину будущей ситуации, нужно исследовать такие вопросы, как распределение рабочей силы по возрастным категориям, продвижение работников по службе и возможные перемещения, сохранение преемственности, схемы рекрутмента, утечка трудовых ресурсов и т. п. Как и при прогнозировании предложения, перед началом исследования следует установить временные рамки, необходимую степень детальности и определиться с основополагающими допущениями.

В результате сравнения предложения и спроса выявятся потенциальные проблемы, расхождения и возможности, которые могут повлиять на стратегию организации в сфере трудовых ресурсов. Все мероприятия по совершенствованию работы персонала должны быть скоординированы друг с другом и подчиняться общей стратегии организации. Следует предусмотреть возможность проведения незапланированных мероприятий с целью компенсации текущих проблем. Так, например, недостаточная квалификация новых работников может потребовать проведения дополнительного обучения. В конечном итоге основной целью планирования трудовых ресурсов является установление оптимального баланса между различными методами работы с персоналом.

Планы, которые могут быть разработаны в результате такого анализа, обозначены на рис. 4.2. Планы по обучению и переподготовке персонала должны быть увязаны с общими планами по трудовым ресурсам и содействовать развитию управления и развитию организации. Оценка эффективности планов производится по мере их реализации; такого рода обратная связь позволяет скорректировать планы в соответствии с меняющимися обстоятельствами и запросами.

Конкретные изменения и объекты тренинга

Говоря о планировании трудовых ресурсов, мы делали акцент на взаимосвязанности различных этапов, процедур, функций и влияний, т. е. рассматривали данный вопрос в ракурсе системного подхода. Внутренняя среда организации и условия, в которых она функционирует, редко остаются неизменными; изменение в одной области прямо или косвенно влияет на другие функции системы. Планирование трудовых ресурсов и корпоративная стратегия основаны на широком видении ситуации. Однако вполне конкретные изменения и факторы, определяющие текущую политику организации в сфере обучения персонала, могут оказать существенное влияние на ее долгосрочные планы по обучению. К таким факторам относятся введение новой технологии, новых продуктов и услуг, изменения в законодательстве и результаты различных опросов, аудитов и обзоров.

Новая технология. Изменения в технологии обычно влекут за собой необходимость обучения и переподготовки персонала. Новые технологии могут быть внедрены в хозяйственно-производственных функциях, таких как упаковка, производство, проверка качества, прохождение денег и т. п., или в системах информационного обеспечения руководителей, контролирующей деятельность подразделений и отделов. В первом случае объектами тренинга являются непосредственно знания, умения и установки, необходимые для управления новой технологией; во втором случае объекты тренинга возникают из «побочных» эффектов внедрения новой технологии и связаны с изменением установившейся практики трудовых отношений и социальных взаимодействий. В частности, может возникнуть потребность в пересмотре системы отношений между менеджерами, супервайзерами и рабочими. Это в свою очередь делает необходимым изменение стиля

руководства и перераспределение ролей внутри звеньевой структуры для обеспечения ее большей открытости и восприимчивости к технологическим новшествам.

Новые товары и услуги. Пополнение ассортимента продукции новыми товарами и услугами открывает потребность в переподготовке персонала на многих участках труда. Для производства нового изделия работники должны иметь знания о новых процессах и операциях, а также обладать соответствующими умениями и навыками. Вполне вероятно также, что возникнет необходимость в обучении и переподготовке сотрудников отделов маркетинга и продаж, которым требуется знание нового продукта и умение его продавать.

Необходимость обучения и тренинга должна быть предусмотрена на завершающей стадии процесса разработки нового продукта/услуги. Именно неадекватностью в данном вопросе объясняются неудавшиеся — по крайней мере в краткосрочной перспективе — попытки многих организаций расширить ассортимента товаров и услуг.

Новые законы. Мы знаем много примеров того, как введение новых законов и нормативных актов, накладывающих дополнительные правовые обязанности на организации, открыло новые возможности в сфере тренинга. Так, принятый в Англии в 1974 г. «Закон об охране труда» требует, чтобы работодатель путем информирования, инструктажа и надзора обеспечивал здоровые и безопасные условия труда работников. «Закон о регулировании расовых отношений» (1976), «Закон о сексуальной дискриминации» (1975), «Закон об охране информации» (1984), «Закон о дискриминации по инвалидности» (1995) и «Правила по продолжительности рабочего времени» (1998) потребовали от организаций пересмотреть свой подход к планированию и осуществлению ряда операций и функций. Аналогичные влияния общенационального масштаба испытали организации в США вследствие принятия «Акта о гражданских правах» (1984) и «Закона о равном доступе к получению кредита», а в Великобритании принятый в графстве Суффолк (Нью-Йорк) закон, действующий в отношении работы за видеотерминалами (1988), вызвал изменения в организации труда на локальном уровне. Организации были вынуждены признать, что тренинг является одним из средств, обеспечивающих выполнение новых правовых требований. Очевидно, что никакой учебный курс по рекрутменту и отбору нельзя считать всеобъемлющим, если он не охватывает разделы законодательства, регулирующие расовые и половые отношения.

Не надо обладать большим воображением, чтобы оценить, какие возможности для тренинга открылись в финансовом секторе Великобритании в результате введения десятичной монетной системы в 1971 г. и «большого взрыва» 1987 г. Иногда заявленные в бюджете министра финансов изменения в финансово-экономической политике государства, например введение налога на добавленную стоимость, наоборот, служили препятствием для тренинга. Вывод очевиден. Все новые правовые акты, имеющие отношение к деятельности организаций, требуют тщательного изучения и осмысления с целью установления потенциальных объектов тренинга.

Опросы, аудиты и обзоры

Изучение объектов тренинга. Это разновидность «внутреннего» исследования, призванного выяснить мнение работников об объектах тренинга в целом и применительно к конкретным аспектам их работы. Обычно такого рода опросы осуществляются посредством анкетирования, но если круг респондентов невелик, можно воспользоваться методами интервью и группового обсуждения.

Изучение установок и отношения к работе. Такое исследование обычно охватывает все отделы организации и осуществляется с помощью опросников. Опросники не обязательно должны содержать прямые вопросы об объектах тренинга, но последние могут выявиться в ответах на вопросы об удовлетворительных и неудовлетворительных аспектах работы, об отношении работников к стилю руководства со стороны супервайзеров и менеджеров и т. п. Более того, такое исследование помогает выявить не только индивидуальные потребности в обучении, но и объекты тренинга в отношении различных категорий работников. Например, результаты подобных исследований нередко учитываются при разработке учебных программ для супервайзеров и менеджеров.

Опросы клиентов. Редким организациям посчастливилось избежать претензий со стороны клиентов, не удовлетворенных товаром или услугой. Разные организации по-разному относятся к претензиям клиентов: одни не склонны придавать им никакого значения, тогда как в других целые отделы призваны убаживать огорченных или возмущенных клиентов. Однако более конструктивное использование обратной связи, поступающей от клиента, предполагает специ-

альные опросы клиентов, которые позволяют организации получить информацию о качестве производимых ею товаров и услуг.

Известно, что клиент всегда готов пожаловаться, но не спешит похвалить. И это правильно, ибо высокое качество товара и хорошее обслуживание — это, в его представлении, само собой разумеющиеся вещи. Поэтому, если организация заинтересована в получении позитивной обратной связи, она должна взять инициативу в свои руки. И здесь можно рекомендовать целый ряд уже отработанных приемов. Так, в Англии газопроводчики после завершения работ оставляют клиенту оплаченную почтовую открытку с вопросами. Клиента спрашивают, удовлетворен ли он темпами и качеством выполнения заказа, нет ли у него нареканий к внешнему виду или поведению рабочих и т. п. На некоторых станциях техобслуживания принято звонить клиенту после выполнения заказа, чтобы выяснить степень его удовлетворенности сроками, качеством и удобством обслуживания. В банках и строительных компаниях, а также в супермаркетах и торговых центрах выделен специальный персонал для контактов с клиентами; эти люди просто разговаривают с клиентами, стараясь узнать их мнение о качестве и возможных путях совершенствования товаров и услуг. В ресторанах, особенно тех, что находятся вдоль главных автодорог, клиент может обнаружить на обратной стороне счета предложение ответить на несколько вопросов относительно качества обслуживания. И наконец, многие фирмы, торгующие сложной бытовой техникой или производящие ремонт электроприборов, просто рассылают своим клиентам специальные опросники.

После сопоставления информации, поступившей по различным каналам, она доводится до сведения различных отделов, и в том числе до отдела обучения, чтобы каждый мог сделать соответствующие выводы.

Функциональный аудит. Организация может осуществлять периодические проверки своих функциональных подразделений с целью оценки эффективности их работы. Такие проверки помогают обнаружить и неудовлетворительные моменты текущей деятельности подразделения, и симптомы надвигающихся проблем. Иногда организация находит целесообразным сформировать специальную службу, в задачи которой входит исследование организации и методов труда. Результат подобных проверок может быть очень обширным, а методы исследования включают как наблюдательные, так и необсервационные техники, причем для обследования конкретного подразделе-

ния организации могут быть разработаны специальные методы. Тренеры, как правило, не принимают непосредственного участия в подобных аудитах, если только речь не идет об аудите отдела обучения или службы развития управления. Поэтому для того, чтобы выявить потенциальные проблемы в самом начале их зарождения, проблемы, которые могут потребовать вмешательства службы обучения, тренеры должны поддерживать тесный контакт с аудиторами и знать о результатах аудита, выводах и рекомендациях.

Бенчмаркинг¹. В ряду методов, призванных помочь организации повысить ее результативность и усовершенствовать способы работы, можно назвать бенчмаркинг. Бенчмаркинг — это систематический процесс сравнения конкретных операций, осуществляемых организацией, и их результатов с аналогичными операциями и результатами либо другой организации (конкурента или неконкурента), либо некоего внутреннего исполнителя. Неконкурент, выбранный в качестве эталона, не обязательно занимается тем же бизнесом, но в его структуре могут быть те же функции, что и в структуре данной организации, например дистрибуция, маркетинг или обслуживание клиентов. Вполне возможно, что сравнение показателей эффективности двух организаций выявит необходимость изменения миссии, целей, задач, структуры, культуры, процессов организации или откроет новые сферы для развития компетенций работников.

Бойделл и Лири (Boydell, Leary, 1996) описывают шестиступенчатую модель бенчмаркинга.

1. Определить, какие производственные процессы и операции или показатели исполнения подлежат сравнению.
2. Составить блок-схему, описывающую критические стадии процесса или операции.
3. Определить показатели оценки качества или продуктивности исполнения в интересующих видах деятельности.
4. Определить организацию, которая будет служить «эталонном».
5. Собрать релевантные данные для сравнения.
6. Выявить разрыв между показателями качества или продуктивности.

¹ *Benchmarking* — определение эффективности системы по некому эталону. — *Прим. перев.*

Количество и качество собранной информации будут зависеть от взаимоотношений организаций. В случае выявления «значимого» разрыва между показателями качества или продуктивности необходимо провести каузальный анализ, результатом которого может стать идентификация объектов тренинга.

Организационный обзор. Кени и Рейд (Kenny, Reid, 1986) считают, что перед началом планового обучения или переобучения сотрудников всей организации или отдельных подразделений может быть полезно провести так называемый организационный обзор. Вообще говоря, такой обзор призван выявить сильные и слабые стороны существующего подхода к тренингу и помочь найти пути повышения его эффективности. Он может осуществляться в рамках процесса планирования трудовых ресурсов и, как уже неоднократно подчеркивалось, должен быть увязан с корпоративной целью, политикой и планами организации.

Организационный обзор в известной мере аналогичен изучению объектов тренинга, но он имеет гораздо более широкий кругозор, охватывая такие вопросы, как затраты на обучение, планы по обучению нынешних и будущих работников, отношение линейных руководителей к тренингу и степень их осведомленности и приверженности организационной политике в области обучения персонала. Информацию по этим вопросам можно получить посредством интервью, опросников, групповых дискуссий, используя метод прямого наблюдения, а также путем изучения политических заявлений организации и кадровых показателей различных отделов (показатели обучения, число несчастных случаев, уровень текучести кадров, жалобы работников и т. п.)

Обычные процедуры работы с кадрами

В большинстве средних и крупных организаций принят целый ряд кадровых процедур, которые помогают выявить текущие и потенциальные объекты тренинга или исследовать рабочие проблемы, которые могут быть разрешены с помощью тренинга. Одни процедуры сосредоточены на проблемах и потребностях индивидуального уровня, тогда как другие, базирующиеся на проактивном подходе, организованные «с прицелом в будущее», действуют главным образом на операционно-должностном и организационном уровнях (см. рис. 2.3).

Но здесь нужно сразу оговориться, что в сложных системах данные, собранные об отдельных людях, обычно сводятся воедино и либо прямо, либо посредством регулярно обновляемых кадровых показателей питают процесс планирования трудовых ресурсов. К числу обычных кадровых процедур относятся оценка исполнения, планирование карьерного роста, развитие управления, планирование преемственности, испытательный срок, интервью при увольнении, тренинг и инструктаж на рабочем месте и аттестация.

Оценка исполнения. Система оценки исполнения придает официальный статус естественным по своей природе регулярным встречам начальника с подчиненным для откровенного обсуждения достижений подчиненного за истекший период и определения задач на будущий период. В результате такого обсуждения может быть принят план действий по исправлению/сохранению показателей исполнения или по развитию подчиненного. Планы по исправлению и развитию обычно предполагают проведение тренинга. В первом случае тренинг должен помочь работнику привести свои трудовые показатели в соответствие с текущими требованиями и стандартами. Во втором случае тренинг является одним из способов обеспечения работника новыми знаниями и умениями, необходимыми для выполнения новых заданий, требований, обязанностей и т. п. Последние могут быть возложены на работника в связи с попытками руководства провести реорганизацию труда с углублением содержания выполняемых работ или в рамках планов по карьерному росту работника, а также планов по развитию управления.

Планирование карьеры и общее развитие. В большинстве серьезных организаций руководство постоянно ищет пути наилучшего использования рабочей силы. Именно с этой целью в некоторых организациях были разработаны системы планирования карьеры и развития работников, предполагающие проведение «инвентаризационных» мероприятий на определенных стадиях карьеры индивидуума. Задачи этой инвентаризации таковы:

- очертить круг компетенций, способностей, умений и знаний работника;
- выяснить его желания и стремления;
- оценить его прошлый опыт и уровень исполнения на прежнем месте работы;
- определить круг возможных перемещений и новых обязанностей;

- подготовить программу развития или программу самосовершенствования, которая может предусматривать тренинг и обучение посредством опыта.

Информация по вышеперечисленным вопросам может быть получена в ходе беседы с сотрудником отдела персонала или специалистом по планированию карьеры. Однако многие организации сделали следующий шаг в данном направлении и создали специальные центры развития карьеры, где процесс инвентаризации может занимать два-три дня.

Результатом такой инвентаризации является разработка планов личного развития, увязанных с оценкой исполнения и предполагающих ведение учебного дневника, широкое использование системы наставничества и пропаганду концепции «непрерывного обучения».

Развитие управления (*management development*) имеет ряд аспектов, роднящих его с планированием карьеры. Любая организация заинтересована в том, чтобы иметь знающих, компетентных менеджеров, и для этой цели организации разрабатывают последовательные планы по совершенствованию исполнения и повышению потенциала менеджеров с помощью тренинга, обучения и смоделированных ситуаций. Объекты тренинга в сфере управления обычно устанавливают посредством таких процедур, как оценка исполнения, а в последнее время — путем использования ассесмент-центров.

Термин «ассесмент-центр» употребляется скорее для описания метода или процесса, нежели для обозначения места. Ассесмент-центр — это серия индивидуальных и групповых видов деятельности, позволяющих выявить сильные и слабые стороны участников, как в личностном плане, так и в сфере управления. Как правило, в ассесмент-центр входят психологические тесты, интервью, ролевые игры, групповые обсуждения, деловые игры, изучение поведения в реальных рабочих ситуациях и т. п. Полученная информация доводится до сведения участников и используется для разработки индивидуальных программ развития умений.

Планирование преемственности тесно связано со всеми вышеописанными процедурами. Его основная цель — выявление и подготовка людей, способных выполнять ту или иную работу или занимать ту или иную должность в будущем. Вакансии образуются как вполне предсказуемо, в результате организационных изменений или выхода работников на пенсию, так и менее предсказуемо — вследствие болез-

ни, смерти или увольнения. Для планирования преемственности нужно знать, какого рода опыт и «послужной список» требуются для выполнения работы или выдвижения на должность. Кроме того, необходимы данные о текущем уровне исполнения и оценка потенциала возможных кандидатов на должность.

Обладая такой информацией, можно рекомендовать конкретные учебные программы, курсы, задания, перемещения, назначения и т. п. для развития тех, кто вошел в круг «преемников». Разумеется, эти программы развития должны корректироваться с учетом непредвиденных изменений и неожиданно открывшихся возможностей.

Испытательный срок. Во многих организациях для занятия определенных должностей или зачисления в штат работники должны пройти испытательный срок. В течение испытательного срока руководители отслеживают уровень исполнения новых работников, и если он не соответствует установленным стандартам, то может быть принято решение о проведении тренинга. Но даже по окончании испытательного срока, когда признается, что человек отвечает основным требованиям работы или должности, ему может быть рекомендовано дальнейшее обучение, призванное сгладить шероховатости исполнения, обнаруженные во время испытательного срока.

Интервью при увольнении. Чуткие организации всегда стремятся выяснить, что побуждает их работников искать другую работу. Именно этой цели служит опрос увольняющихся. И очень часто такое интервью помогает высветить объекты тренинга. Результатом таких интервью может быть целый ряд честных, а то и резких высказываний, касающихся условий труда, стиля руководства или неудовлетворенных потребностей работников, высказываний, на которые редко решаются те, кто продолжает работать в организации.

Тренинг и инструктаж на рабочем месте. Иногда объекты тренинга конкретных исполнителей обнаруживаются во время инструктажа или разбора исполнения, который проводят начальники отделов, супервайзеры и наставники со своими подчиненными и подопечными.

Аттестация. Процедура аттестации установлена для оценки знаний и квалификации исполнителей. Она полезна, в частности, потому, что позволяет выявить тех работников, которые не нуждаются в тренинге, но она же может указать и на будущие сферы приложения тренинга. Обычно работникам предлагают выполнить ряд тестовых заданий, отражающих реальные аспекты их работы. Иногда тестом

является выполнение самой работы, например вождение автомобиля, оказание первой помощи, стрельба, управление оборудованием и т. п. Представителям целого ряда профессий приходится периодически подтверждать свою компетентность, чтобы получать доплату за квалификацию.

Компетенциональный подход

Сформировавшийся в Англии подход, основанный на оценке компетенций, с самого начала вызывал споры; полемика разгорелась с новой силой после 1986 г., когда подход получил официальное признание правительства. Предметом споров являются и само понятие «компетенция», и сферы его приложения и применения. Сомнения в практической значимости данного подхода привели к непрекращающимся дебатам относительно возможности его применения в деле обучения и тренинга.

Замешательство выбывает прежде всего само слово «компетенция» (*competency*). Как пишет Вудраф (Woodruff, 1991), оно сделалось популярным благодаря Бояцису (Boyatzis, 1982), хотя немногие понимали его значение, и некоторые специалисты видят в теории компетенций своего рода минное поле.

Понятие «компетенция» используется как для описания требуемых результатов (компетентность), так и в отношении желательных вложений (умения, способности). Во втором случае, по мнению Бояциса (Boyatzis, 1982), а также Спенсера, Мак-Кледанда и Спенса (Spencer, McClelland, Spence, 1992), компетенцией является «любая индивидуальная характеристика, поддающаяся достоверному измерению и подсчету, характеристика, которая отличает лучших исполнителей от средних...» и которая может включать в себя умения, ценности и установки. Вудраф (Woodruff, 1993) рассматривает компетенцию как набор, параметры или репертуар поведенческих проявлений, лежащий в основе компетентного исполнения, например уверенность в себе. По его мнению, требуемые результаты, или сферы компетентности, связаны с ключевыми аспектами работы исполнителя. Так например, управление персоналом — это одна из компетенций, по которой оценивается работа большинства менеджеров. Рис. 4.3, в значительной степени основанный на идеях Вудрафа, представляет попытку изобразить взаимосвязи между различными значениями понятия «компетенция».

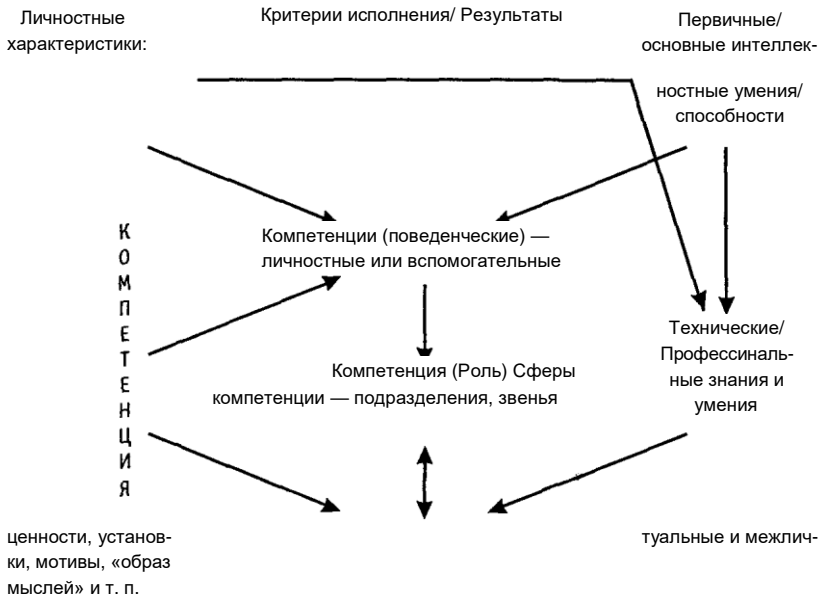


Рис. 4.3. Взаимосвязи между разными значениями понятия «компетенция»

Многие организации за годы своего существования разработали модели компетенций, которые помогают интегрировать разнообразные процессы в сфере человеческих ресурсов. Эти модели могут содержать и требуемые показатели компетентности и сами компетенции, однако, как указывают Виддет и Холлифорд (Whiddett, Hollyforde, 1999), в основу большинства описаний положены все же поведенческие проявления, а не только требуемые показатели исполнения.

Поведенческие проявления, составляющие ту или иную компетенцию, нередко сгруппированы по уровням, что позволяет охватить разнообразные виды работ, предъявляющих разные требования к исполнителям. По мнению Виддета и Холлифорда, установление единого набора компетенций выгодно по двум причинам. Во-первых, единая терминология обеспечивает взаимопонимание между разными службами и разными уровнями организации. Во-вторых, она открывает возможность для более последовательной и согласованной оценки исполнения, проводимой с целью отбора, аттестации или тренинга сотрудников.

В рамках процесса управления исполнением модель компетенций помогает установить объекты тренинга. В результате анализа ключевых заданий и требований, которые приходится выполнять работникам, занимающим ту или иную должность, составляется профиль компетенций для данной должности, и затем организация оценивает, насколько исполнение работников соответствует профилю. Кроме того, необходимо учитывать новые требования, возникающие вследствие изменения приоритетов организации или новых инициатив, предусмотренных бизнес-планами.

Заключение

Как было показано в данной главе, есть два основных пути, ведущих к тренингу, — реактивный и проактивный. В рамках каждого из них существует ряд методов, средств и процедур, посредством которых тренер может исследовать проблемы исполнения и установить объекты тренинга и развития. Если на рис. 2.3 мы задали общее направление для классификации подходов, то на рис. 4.4 представлена более подробная классификация методов, средств и процедур, используемых в рамках реактивного и проактивного подходов. Следует помнить, что эта классификация достаточно условна, поскольку некоторые методы применяются как на одном уровне организации, так и на другом, — все зависит от характера проблемы/объекта тренинга и размеров организации.

Впрочем, независимо от того, каким путем организация приходит к решению о необходимости тренинга, объекты тренинга должны быть увязаны с корпоративными целями. К сожалению, для многих организаций масштабное видение проблемы представляет слишком сложную задачу. Тем не менее, приняв на вооружение хотя бы некоторые из вышеописанных принципов и подходов, тренеры, даже не имея прямой информации о корпоративной миссии и целях, могут внести позитивный вклад в дело повышения эффективности организации. В случае возникновения непредвиденных или стесняющих обстоятельств, которые делают невозможным полноценное изучение проблем исполнения, тренер вынужден ограничиться самыми базовыми методами и серией кратких исследований.

Во многих случаях для выявления болевых точек и установления объектов тренинга не требуется ничего иного, кроме серии лаконичных, профессионально проведенных интервью. Успешная реализа-

	Реактивный	Проактивный	Уровень
Исследование исполнения	Опросники Организационные отчеты		Общеорганизационный
	Телефон Групповое обсуждение Анализ поведения Алгоритмы		Операционно-должностной
	Техника критического инцидента Структурированное/неструктурированное интервью Наблюдение Участие		Индивидуальный
			<p>Корпоративные цели</p> <p>Планирование трудовых ресурсов</p> <p>Изучение отношения к работе</p> <p>Опросы клиентов</p> <p>Функциональный аудит</p> <p>Организационный обзор</p> <p>Новая технология</p> <p>Новые продукты и услуги</p> <p>Новые законы</p> <p>Изучение объектов тренинга</p> <p>Функциональный аудит</p> <p>Планирование преемственности</p> <p>Интервью при увольнении</p> <p>Оценка исполнения</p> <p>Планирование и развитие карьеры</p> <p>Развитие управления с использованием ассесмент-центров</p> <p>Испытательный срок</p> <p>Тренинг/инструктаж на рабочем месте</p> <p>Аттестация</p>

Рис. 4.4. Объекты тренинга: подходы, методы, средства и процедуры

ция краткосрочного проекта может принести тренеру почет и уважение, которые пригодятся ему, когда он будет просить о предоставлении времени и ресурсов для осуществления других проектов. Однако тренер не может постоянно руководствоваться принципом «проворной небрежности». При любом исходе тренингового проекта тренер отвечает за него от начала до конца; начальство быстро забывает об успехах тренеров, но с готовностью винит их во всех ошибках. Поэтому тренеру стоит взять на себя труд ознакомить старших руководителей организации с орудиями своего ремесла.

ВИДЫ АНАЛИЗА ДЛЯ ТРЕНИНГА

В идеале решение о тренинге как о средстве преодоления текущих или ожидаемых проблем исполнения должно приниматься после совместного изучения тренера с клиентом результатов реактивного или проактивного исследования. В этом случае у тренера появляется возможность осмыслить три важнейших, основополагающих вопроса:

- Каким должно быть содержание тренинга?
- Как организовать и провести тренинг?
- Как оценить эффективность проведенного тренинга?

В данной главе мы сконцентрируемся на рассмотрении первого вопроса — вопроса о специфическом содержании тренинга. Это в свою очередь заложит основы для ответа на третий вопрос — о способах оценки эффективности тренинга.

Описанный выше систематичный подход показывает, что задача определения содержания тренинга (стадии 2-5) обычно требует выполнения серии аналитических процедур в дополнение к анализу, уже проведенному на ранних стадиях исследования. Эти аналитические процедуры призваны обеспечить соответствие тренинга проблеме и исключить возможность избыточных затрат. Как пишет Дэйвис (Davies, 1971), слишком высокая стоимость тренинга может быть вызвана следующими причинами:

- избыточным содержанием тренинга;
- излишней продолжительностью учебных курсов и программ;

- использованием большего количества инструкторов и оборудования, чем необходимо;
- чрезмерной теоретической направленностью тренинга в ущерб практической стороне, вследствие чего работники, вполне компетентные в своем деле, могут оказаться «плохими» учениками;
- использованием неадекватных критериев при отборе учеников, в результате чего работники, действительно нуждающиеся в обучении, могут не получить его;
- у работника может возникнуть неудовлетворенность, если в результате тренинга он оказывается подготовленным к работе более высокого уровня, но продолжает выполнять прежнюю работу, что, в свою очередь, может привести к высокой текучести кадров, снижению трудовых показателей и т. п.

Разумеется, при решении вопроса о диапазоне и глубине дальнейшего исследования тренер должен взвесить свои временные и финансовые возможности. В отношении диапазона анализа Кенни и Рейд (Kenney, Reid, 1986) предлагают три подхода, особенно уместных в организационном тренинге, а именно: всесторонний анализ, анализ ключевых заданий и анализ проблемы.

Всесторонний анализ. Как явствует из названия, данный подход предполагает тщательное изучение всех аспектов работы. Продуктом изучения является всеобъемлющий и детальный перечень составляющих работу заданий и подзаданий, а также перечень знаний, умений и установок, необходимых для эффективного выполнения этих заданий и подзаданий. Поскольку для такого исследования требуется немало времени и средств, важно установить определенные критерии для выбора данной формы анализа. Кенни и Рейд предлагают следующие критерии.

- Задания незнакомы ученикам, являются слишком сложными; цена неудачи или ошибки слишком велика и с точки зрения временных/финансовых затрат, и с точки зрения человеческих усилий.
- Наличие ресурсов для осуществления данного анализа.
- Учебная программа, которая явится результатом такого анализа, будет часто использоваться организацией и будет рентабельной.
- Задания, из которых состоит работа, изложены детально и компактно; существуют четко установленные способы выполнения данных заданий, и работники должны придерживаться именно этих способов.

- Руководство организации понимает и принимает необходимость такого рода анализа.

Данная разновидность анализа оправдана в следующих обстоятельствах и ситуациях.

- Установка нового оборудования, введение новых технологий и процедур, порождающих совершенно новые виды труда или требующих от работников новых знаний и умений.
- Потребность в новой учебной программе для конкретной функциональной области, где тренинг «пущен на самотек» и общий уровень исполнения снижен.
- Создание новой должности вследствие изменившейся ситуации на рынке.
- При проведении планового обучения в отдельно взятом функциональном подразделении, где тренинг прежде не проводился, но где возникла необходимость в нем в связи с изменением технических требований к персоналу.

Анализ ключевых заданий. Эта форма анализа направлена на выявление и детальное изучение ключевых, или основных, заданий в рамках конкретной работы. Она особенно уместна в тех случаях, когда речь идет о менеджерах или супервайзерах, — на них возложено множество обязанностей, но не все из этих обязанностей являются критическими для эффективной работы. Данная форма анализа приложима и к тем видам труда, которые претерпевают изменения с точки зрения акцентов или содержания, вследствие чего возникает необходимость выделить приоритеты в заданиях и соответствующих им знаниях и умениях, а также установить приемлемые стандарты исполнения. Кени и Рейд подчеркивают, что по-настоящему всесторонний анализ работы руководителя или супервайзера — это слишком трудоемкое и дорогостоящее занятие. Обычно на основе анализа ключевых заданий составляется должностная инструкция, в которой перечисляют только основные, важнейшие обязанности работника и в общих чертах обозначают, какие знания, умения и установки требуются для выполнения работы.

Анализ проблемы. Эта форма анализа представляет логическое продолжение реактивного подхода, о котором мы говорили в главе 3. Здесь объектом внимания является не вся работа и даже не сами по себе критические, или ключевые, задания, а лишь те аспекты исполнения, которые не отвечают установленным требованиям. В подоб-

ных случаях решение о проведении тренинга как наиболее эффективным способе преодоления выявленной проблемы, вероятно, уже принято, и необходимость в более глубоком анализе отпадает сама собой, поскольку другие аспекты исполнения работниками не вызывают беспокойства.

Определившись с диапазоном исследования, тренер должен выбрать специфичную разновидность анализа и связанные с ней аналитические методы и приемы. На рис. 5.1 в схематичном виде представлена возможная последовательность шагов при определении содержания тренинга. Стрелки на схеме показывают, что различные формы и разновидности анализа не являются чем-то взаимоисключающим, а, напротив, связаны друг с другом, и что данные, собранные на ранней стадии, могут ограничить или даже исключить необходимость последующего анализа. Так, например, при реактивном подходе тренер может обойтись без тщательного анализа содержания работы. В свою очередь всеобъемлющая и детальная квалификационная характеристика, полученная в результате глубокого анализа содержания работы, может снять необходимость в дополнительных видах анализа.

Итак, обратимся к подробному рассмотрению разновидностей анализа, представленных на рис. 5.1, и связанных с ними аналитических методов и приемов.

Анализ содержания работы

Анализ содержания работы проводится в различных целях, и в том числе для отбора персонала, для оценки труда и в целях тренинга. Согласно *Glossary of Training Terms* (Department of Employment, 1978), анализ содержания работы — это:

Процесс подробного исследования работы с целью установления составляющих ее заданий. Детали и подходы могут варьироваться в зависимости от цели анализа (обучение, проектирование оборудования, организация труда и т. д).

Анализ работы может помочь и в установлении проблем исполнения, и поэтому в том или ином виде он может быть проведен в процессе фильтрации проблемы, описанном выше (см. рис. 3.3).

Многие люди представляют процесс анализа работы как хронометраж и считают его долгим, скучным и даже нудным занятием.

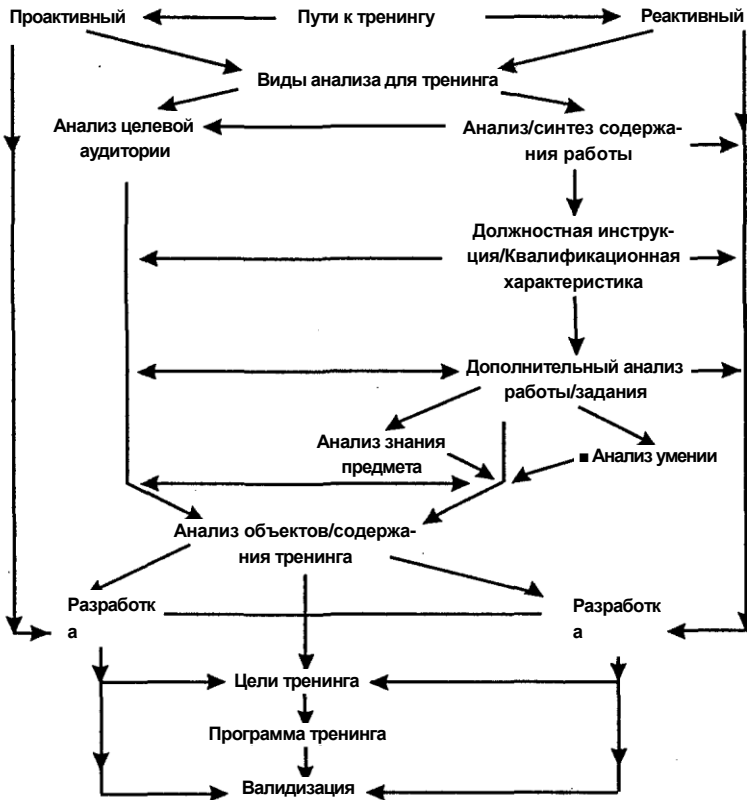


Рис. 5.1. Стадии (шаги) для определения объектов/содержания тренинга

У работников он вызывает подозрение, как и любая другая форма анализа, — им кажется, что руководство организации вынашивает тайные планы, угрожающие материальному благополучию персонала. Некоторые путают анализ работы с анализом объектов тренинга, в результате чего у них складывается ложное впечатление, что любой анализ объектов тренинга — это крайне долгая процедура и что должно пройти немало времени, прежде чем состоится собственно тренинг.

В идеале анализ содержания работы должен проводиться лишь один раз за время существования данной работы. Различные схемы

систематического подхода к тренингу показывают, что анализ содержания работы составляет одну из первых стадий процесса проектирования тренинга. Такого рода системы спроектированы как саморегулирующиеся; это значит, что данные о любых изменениях в рабочих процедурах или рабочем оборудовании должны быть незамедлительно введены в систему, чтобы тренер мог оперировать самой свежей информацией. Но это в теории. На практике столь разумный логичный процесс — большая редкость. Обычным результатом анализа содержания работы является должностная инструкция или более подробная квалификационная характеристика, и именно эти документы тренеру нужно изучить в первую очередь. Нередки случаи, когда должностная инструкция оказывается устаревшей, имеет скудное содержание, а то и вовсе отсутствует, тогда как в некоторых организациях отдел человеческих ресурсов ежегодно пересматривает должностные инструкции и указывает, что они «проверены» или «исправлены» с учетом текущих рабочих требований. Это существенно облегчает работу тренера. В тех случаях, когда требуется анализ содержания работы, тренер может сделать это с помощью уже описанных нами средств, таких как структурированное интервью, наблюдение, опросники и т. д.

Вместо анализа содержания может быть проведен анализ задания или анализ умений; эти формы анализа являются взаимозаменяемыми. Задача тренера — «докопаться» до сути работы, получить как можно более полное представление об обязанностях и заданиях, фигурирующих в должностной инструкции, чтобы разработать адекватную программу тренинга. *Glossary of Training Terms* определяет анализ задания как:

Систематический анализ действий, необходимых для выполнения задания, с целью выявления трудных моментов и подбора адекватных учебных методов и пособий, обеспечивающих успешное обучение.

Как видно из определения, анализ задания более тесно связан с тренингом, чем должностная инструкция. Перн и Кандола (Pearn, Candola, 1988) сознательно избегают термина «анализ работы», считая, что он увековечивает бытующее представление о процедуре как о чем-то нудном и малоинтересном. Они отдают предпочтение термину JTR-анализ («анализ работы, задания и роли»), видя в нем более практичный и более приемлемый для менеджеров исследовательский инструмент.

Для того чтобы получить детальное описание работы, необходимое для составления квалификационной характеристики, может понадобиться провести дополнительный анализ; и здесь тренер волен воспользоваться одним или несколькими методами из обозначенных на рис. 5.1, которые обеспечивают более полное представление о рабочих задачах и умениях.

Синтез и перспективный анализ труда

Холл (Hall, 1986) обсуждает понятие перспективного анализа труда в связи с вопросом о планировании преемственности для исполнительных руководителей. Процесс перспективного анализа начинается с изучения корпоративных целей и стратегий организации. Такое изучение позволяет определить будущие обязанности исполнительных руководителей и умения, необходимые для выполнения этих обязанностей. Холл подчеркивает, что «обдуманная связь между основными целями организации и будущими требованиями к административным должностям составляет суть стратегического планирования преемственности» и должна быть положена в основу определения планов по обучению и развитию будущих высших руководителей.

Аналитический метод неприменим для составления должностной инструкции или квалификационной характеристики в том случае, если работа является новой, претерпела большие изменения или пополнилась новыми заданиями. Неверно было бы обязать работников освоить новые обязанности и лишь затем приступить к анализу их работы. Конечный результат окажется слишком дорогостоящим для организации. Впрочем, это не означает, что процесс освоения нового вида труда не может быть сопряжен с некоторыми трудностями и ошибками.

Синтез труда — это именно тот метод, который позволяет изучить новую работу или задание, чтобы затем составить для нее квалификационную характеристику и разработать адекватную программу обучения исполнителей. Как правило, целый ряд людей вовлечен в процесс развития новой работы/задания, и именно эти люди могут помочь тренеру определить содержание работы.

На содержание работы указывает прежде всего конечный продукт, или результат труда; это может быть новая деталь, новый способ

приготовления пищи, новая услуга. Возможно, новая работа является родственницей давно существующих в организации видов труда, и исполнители последних могут внести существенный вклад в определение структуры новой работы/задания.

В противном случае можно обратиться к опыту работников других организаций или нанять новых людей, имеющих соответствующий рабочий опыт. В крупных организациях, где имеется отдел организации труда, большая часть работы методом проб и ошибок будет проделана им. В этом случае важно, чтобы тренер с самого начала принял участие в процессе. В последующем окажется полезным участие менеджеров и супервайзеров; технические конференции и рабочие обсуждения с исполнителями помогут составить картину знаний и умений, необходимых для выполнения работы, и определиться с алгоритмом действий и заданий.

Следует помнить, что составленная таким образом первая квалификационная характеристика может оказаться несовершенной, и поэтому программа тренинга, разработанная посредством синтеза труда, требует постоянного мониторинга и коррекции.

Первые реальные результаты синтеза и анализа труда, имеющие отношение к тренингу, — должностная инструкция и квалификационная характеристика.

Должностная инструкция представляет собой краткое изложение основных задач, функций и обязанностей исполнителя конкретной работы. Ниже представлена схема должностной инструкции типичного формата, сопровождаемая нашими пояснениями.

1. *Название должности.* Вообще говоря, название должно быть кратким и как можно более точно отражать характер работы.
2. *Подразделение/Отдел/Служба.* Эта информация показывает, как «встроена» должность в структуру организации.
3. *Местоположение работы.* Указывается, где находится рабочее место исполнителя. Если работа связана с выездами, перемещениями и т. п., это может быть отмечено здесь же.
4. *Основная задача.* Краткое изложение основной задачи или главной цели работы позволяет понять значение данной работы для достижения общих целей отдела, службы, подразделения.
5. *Обязанности/Задания.* Обязанности — это основные направления и сферы деятельности работника. В рамках каждого направления должны быть перечислены конкретные задания. Например:

Должность: Менеджер по персоналу

Обязанности: Набор и отбор конторских служащих

Задание 1.1. Проверяет и при необходимости вносит коррективы в должностные инструкции и квалификационные характеристики после их обсуждения с работниками.

Задание 1.2. Составляет объявления о наборе конторского персонала для размещения в местной прессе.

Общая рекомендация: описание заданий должно быть кратким и должно начинаться с глагола в настоящем времени.

6. *Подотчетность.* В этом пункте указывается, кто является непосредственным руководителем работника (название должности). Иногда здесь же указывают порядок и периодичность отчетности работника перед руководителем. Унгерсон (Ungerson, 1983) пишет, что «даже в этом крошечном кусочке протокольных данных можно порой разглядеть симптом фундаментальной слабости или беспорядка в организации».

7. *Связи.*

8. *Решения.*

9. *Материальные условия труда.*

10. *Социальные условия труда.*

11. *Экономические условия труда.*

12. *Перспективы и текущее обучение/ Возможности для развития.*

13. *Трудности/ Приятные и неприятные моменты в работе.*

14. *Возможные причины неудовлетворительного исполнения.*

В пунктах 7—14 можно осветить вопросы, приведенные в главе 3.

Даже в тех случаях, когда анализ охватывает только проблемные области, может возникнуть необходимость во всестороннем описании анализируемой работы. Такое описание позволит тренеру увидеть проблему в более широком контексте, что в свою очередь способствует лучшему пониманию объектов тренинга. Более того, когда появление новой должности или работы легитимировано генеральными целями организации, краткое описание работы (должностная инструкция) предотвращает непродуктивную трату времени и сил на исследование второстепенных или не имеющих отношения к делу

вопросов. Описание физических, психологических и социальных условий труда исполнителя может иметь непосредственное значение для разработки программы тренинга.

Квалификационная характеристика — это подробное описание физических и интеллектуальных действий, а также знаний, необходимых для выполнения заданий в рамках определенной должности/работы. Она может включать следующие пункты:

Обязанность и задание/элемент задания

Задание/элемент задания — это конкретное действие, являющееся частью обязанности.

Знание/понимание

Здесь указывается, что должен понимать и знать исполнитель, чтобы выполнять работу на должном уровне. Этот пункт охватывает:

Знание организации/компании. Знание продукта, организационной структуры, политики, процедур, системы оплаты труда и т. п.

Знание/понимание задания. «Работа головой», необходимая для успешного исполнения; теория, применяемая на практике; используемые материалы и оборудование, метод работы, стандарты качества, техника безопасности, умение работать в команде и т. п.

Умения/способности

Последовательность поведения или действий, подлежащих отработке на практике для удовлетворительного выполнения задания. Это могут быть психомоторные (физические), социальные/межличностные или интеллектуальные умения и способности. *Установки*

В данном контексте под установками имеются в виду чувства или эмоциональная реакция исполнителя по отношению к чему-либо или кому-либо, которые могут позитивно или негативно отразиться на его работе.

Пример квалификационной характеристики, включающей вышеобозначенные пункты, приведен на рис. 5.2.

Описание работы	Задание/ Элемент задания	Знание	Умение	Отношение
<p>Название: Торговый представитель</p> <p>Отдел: Продаж</p> <p>Функция: Повышать прибыльные продажи продукции компании потенциальным клиентам в регионе.</p> <p>Подотчетность: Руководитель группы специалистов по продажам.</p> <p>Обязанности: 1. Планировать работу. 2. Совершать продажи. 3. Отправлять заказы. 4. Искать новых клиентов. 5. Оценивать деятельность конкурентов. 6. Выполнять различные аналитические исследования. 7. Устанавливать и поддерживать связь с сотрудниками компании. 8. Помогать в поставках. 9. Решать некоторые финансовые вопросы. 10. Реагировать на жалобы и запросы. 11. Посещать различные собрания и курсы. 12. Быть в курсе достижений и соответствовать современным требованиям.</p>	<p>1. Планировать работу.</p> <p>1.1. Разрабатывать цикл продаж.</p> <p>1.2. Договариваться о продажах, назначать и отменять встречи по телефону.</p> <p>1.3. Писать письма, договариваясь о встречах.</p> <p>1.4. Заносить в ежедневник рабочее расписание и назначенные встречи.</p>	<p>Примерное количество точек продаж и покрытие территории; местоположение и доступность клиентов; репутация клиентов; местоположение потенциальных клиентов; «базарные» дни и дни, когда магазины закрываются раньше обычного; планы и бюджеты продаж.</p> <p>Телекоммуникационные услуги и цены; номера телефонов клиентов; имена секретарей/рецепционистов. (Все данные должны быть занесены в учетные карточки.) Наиболее подходящее время для начала переговоров о продажах.</p> <p>Композиция письма.</p> <p>Процедуры, принятые в компании. Система занесения информации в ежедневник.</p>	<p>Оценка времени.</p> <p>Чтение карты.</p> <p>Учет и хранение данных.</p> <p>Техника ведения телефонных переговоров.</p> <p>Навыки слушания.</p>	<p>Должен понимать, что прибыль зависит от эффективности планирования деятельности.</p>

Рис. 5.2. Выдержка из квалификационной характеристики, разработанной Учебным центром предприятий химической и перерабатывающей промышленности

Применительно к тренингу составление предварительной квалификационной характеристики имеет следующие преимущества:

- обеспечивает адекватность тренинга реальным потребностям работников;
- дает тренеру четкую картину всех возможных объектов тренинга, включая те, что прежде ускользали от его внимания;
- может быть использована как лист наблюдений и оценки при определении индивидуальных потребностей в обучении;
- может быть хорошим подспорьем при поиске адекватного метода обучения в отношении конкретного задания/элемента задания.

Непросто вычленишь из всего многообразия знаний, умений и установок те, которые имеют первостепенное значение для эффективного выполнения конкретного задания или элемента задания. Оставляя в стороне формальные требования к знаниям и умениям, скажем, что тренеру часто приходится выводить их путем логических умозаключений, опираясь на один или несколько источников данных, к каковым относятся:

- Характер существующей работы или описание работы, полученное посредством методики синтеза или почерпнутое из технического руководства.
- Физические, социальные и психологические условия выполнения задания/элемента задания.
- Рекомендации, сделанные на основании той или иной формы исследования в рамках реактивного или проактивного подходов к тренингу.
- Сообщения работников и их непосредственных начальников о трудностях и неприятных моментах, связанных с выполнением задания/элемента задания.
- Данные, полученные посредством кадровых процедур, таких как оценка исполнения, интервью при увольнении и т. п., которые показывают, какие элементы исследуемого задания вызывают у работников чувство неудовлетворенности или кажутся трудновыполнимыми.

При составлении квалификационной характеристики можно также провести анализ релевантных должности компетенций, чтобы понять, из каких знаний, умений и установок складывается каждая компетенция.

Функциональный анализ

Ллойд и Кук (Lloyd, Cook, 1993) определяют функциональный анализ как «метод составления иерархии функций, дающей масштабную картину профессиональной сферы, от ее общей цели до индивидуального вклада каждого работника, необходимого для достижения этой цели». Такая иерархия сводит воедино интеракции, происходящие между работой, работниками и организацией. Для того чтобы каждая работа и каждое задание в рамках работы соотносились с конечной целью или функцией организации в целом, необходимы участие и вклад работников всех уровней. Функциональный анализ может применяться для составления должностной инструкции.

В сущности, эта форма анализа представляет собой движение «сверху вниз»; она начинается с определения функции или ключевой цели организации. К примеру, ключевую цель компании-производителя бытовых электроприборов мы сформулируем следующим образом: «Обеспечивать ассортимент электробытового кухонного оборудования, удовлетворяющий актуальные и потенциальные запросы потребителей». На следующей стадии анализа мы определяем, какие службы или отделы существуют в рамках данной компании. Это могут быть отделы продаж, производства, дистрибуции, послепродажного обслуживания и т. д. Ключевую цель отдела можно определить так: «Координировать и планировать доставку продукции в розничную сеть, оперативно реагируя на запросы покупателей». Затем, спускаясь по вертикали, мы определим ключевую цель для каждого работника в соответствии с его ключевой ролью или функцией. К примеру, ключевая цель упаковщика в отделе дистрибуции сводится к тому, чтобы «предохранять электротовары от повреждения в процессе транспортировки с помощью специальных полистироловых протекторов».

По мере анализа каждой функции или работы мы выделяем так называемые *блоки*, которые затем могут быть разбиты на *элементы*.

После установления структуры ключевых функций можно пойти дальше и определить круг конкретных заданий для каждого работника. Описание заданий включает перечень условий, которые необходимо соблюдать при их выполнении. Например, вышеупомянутому упаковщику, возможно, придется применять разные виды предохранительных материалов при упаковке разных видов продукции — тостеров, микроволновых печей, стиральных машин и т. п. Чтобы

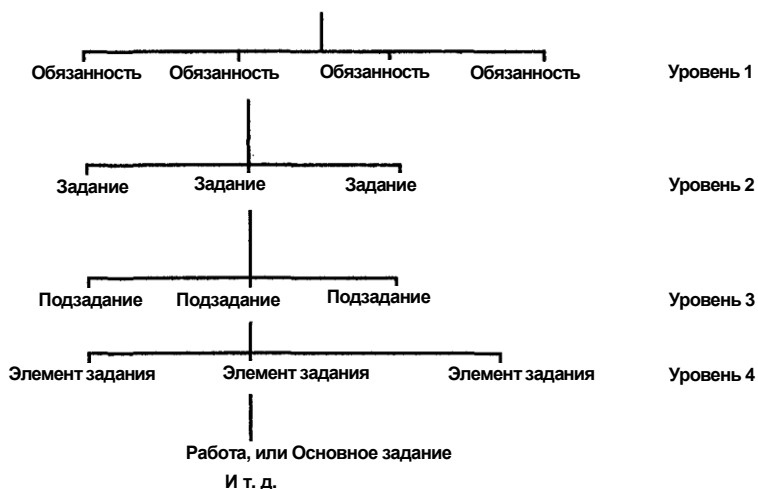


Рис. 5.3. «Генеалогическое древо» или иерархия заданий

обеспечить компетентное исполнение работы, нужно установить критерии выполнения каждого задания. Опять же в случае с упаковщиком необходимо указать, какие материалы он должен использовать при упаковке конкретного электроприбора, должен ли он помещать предохранительный материал внутрь прибора или обкладывать им прибор, и т. п.

Зачастую для разложения ключевой функции на компоненты требуется применить не одну, а несколько аналитических техник. На начальной стадии анализа можно провести мозговой штурм, чтобы определить ключевые цели. В дальнейшем для более детального изучения работы можно воспользоваться такими методами, как иерархический анализ заданий и процедурный анализ. Эти техники обсуждаются ниже.

Несмотря на то что функциональный анализ принято связывать главным образом с квалификационными характеристиками, следует отметить, что он годится для всякой организации, где исполнение сотрудников оценивается с помощью моделей компетенций.

Иерархический анализ заданий. Аннетт и Дункан (Annett, Duncan, 1967) разработали технику иерархического анализа заданий, которая приложима к очень широкому кругу работ и представляет

последовательный процесс разбивки заданий на операции и подоперации. В результате такого анализа мы получаем нечто вроде генеалогического древа, в котором работа или основное задание расчленены на составляющие их обязанности, задания и подзадания (рис. 5.3).

Не обязательно придерживаться той же терминологии, которая используется на рис. 5.3. Гораздо важнее — понять сам принцип порвневной разбивки заданий, с тем чтобы четко описать составляющие их операции. Пример на рис. 5.4 подтверждает, что данная аналитическая техника допускает гибкое применение и потому является ценным подспорьем для тренера.

Примечательно, что операции на каждом уровне иерархии описаны «поведенческими» словами, которые дают нам не просто общее название операции, а сообщают, что делает оператор. Формулировка «Поменять масло в моторе» гораздо конкретнее и полезнее, чем формулировка «Моторное масло». Разумеется, в последнем случае мы можем догадаться, что требуется от оператора, но лучше все-таки использовать глаголы, чтобы не возникло путаницы. Нижеприведенный пример анализа канцелярской работы показывает, что отсутствие глаголов может породить много неясностей.



Что делает клерк с этой самой «входящей почтой»? Открывает ее? Сортирует? Регистрирует? Должен ли он ответить на письмо или подготовить набросок ответа? Что он делает с «фотокопией»? Снимает ее? Отправляет? Проверяет? и т. д. Легко представить, сколько недоразумений возникнет в команде тренеров, если один из них проанализирует работу подобным образом.

Другая особенность иерархии заданий состоит в том, что она позволяет обозначить, если это необходимо, последовательность действий. Очевидно, что такая операция, как замена масла в двигателе (рис. 5.4), подразумевает вполне определенную последовательность действий.

Таким образом, ценность иерархического анализа для тренера определяется возможностью представить работу во всей ее полноте, получить четкую картину заданий с указанием простых и сложных моментов, выявить общие черты разных видов работ и заданий (например, для выполнения некоторых работ и целого ряда заданий

требуется умение управлять копировальной машиной), а также тем, что распisanная последовательность действий может определить последовательность подачи учебного материала.

Главное при использовании данной техники — понять, когда прекратить анализ. Замечено, что задание можно разбивать на уровни почти до бесконечности. Во многих случаях момент, когда следует остановиться, очевиден; для некоторых заданий достаточно обозначить уровень подзаданий, тогда как другие требуют более глубокого анализа. В последнем случае важно вовремя «подвести черту», каким-то образом показать, что анализ завершен, чтобы в дальнейшем не возвращаться к этому вопросу.

Весьма вероятно, что в процессе такого анализа у тренера появятся какие-то дополнительные замечания и наблюдения по поводу анализируемых заданий. Чтобы не перегружать диаграмму множеством деталей, которые неизбежно создадут путаницу, советуем оформлять заметки как отдельные документы, присваивая им номера или буквы и указывая последние в диаграмме. Диаграмма может отсылать к различного рода руководствам, законодательству, рабочим средствам, результатам других аналитических техник и т. д.

Аннетт и Дункан предлагают руководствоваться двумя критериями при определении необходимой степени глубины анализа. Критерии сформулированы в виде вопросов:

- Какова вероятность неадекватного исполнения задания/элемента задания *без* тренинга?
- Во что обойдется системе неадекватное исполнение конкретного задания/элемента задания?

Обозначим вероятность плохого исполнения конкретного задания или операции буквой B , а издержки, связанные с плохим исполнением, — буквой C (цена). Решение должно приниматься исходя из произведения $B \times C$. Если результат неприемлем, то следует продолжить анализ.

Процедурный анализ. В предыдущем разделе было показано, как посредством иерархического анализа можно расписать последовательность выполнения заданий и подзаданий. Однако не все задания характеризуются строго определенной последовательностью действий, и случается, что при анализе некоторых операций в иерархии задания тренеру приходится применять другую аналитическую технику. Такая необходимость возникает, когда не существует жесткой последо-

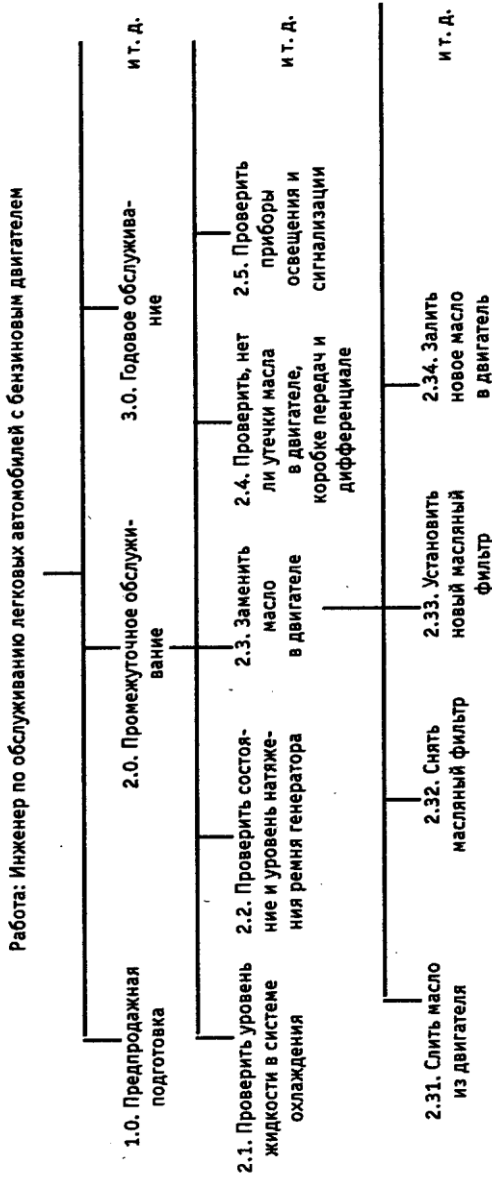


Рис. 5.4. Пример иерархического анализа задания

Операционист по обслуживанию счетов — Платеж получен

Сокращения: ВО — выписка об остатке на расчетном счете,
СК — сумма кредита, РС — расчетный счет, АО — акт об ошибке

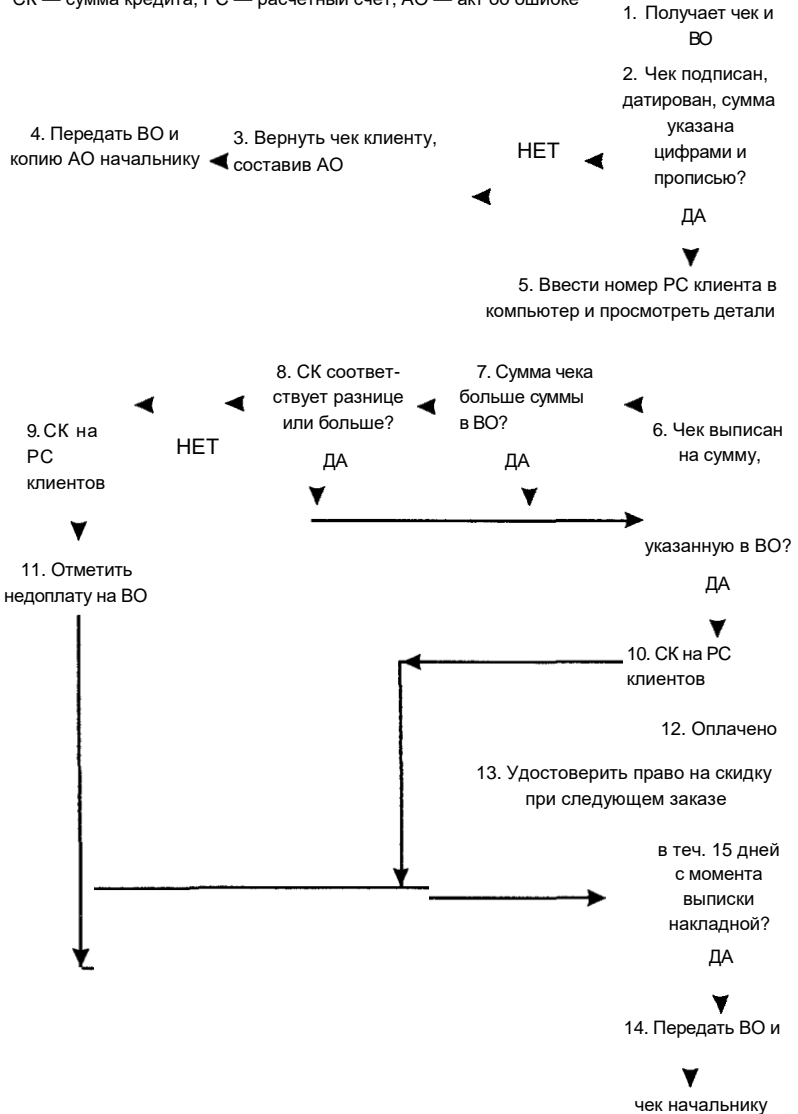


Рис. 5.5. Пример алгоритма, или дерева решений

вательности действий и исполнитель должен действовать в зависимости от обстоятельств, т. е. принимать решения. В этом случае полезно составить алгоритм, или дерево решений. Эта техника проиллюстрирована конкретным примером на рис. 5.5.



Рис. 5.6. Пример алгоритма/дерева решений, показывающий связь между работами

Данная форма анализа приложима и к тем процедурам, где участвуют несколько человек. Например, в процессе производства продукт проходит через руки целого ряда операторов, включая отделочников, контролеров и др., прежде чем обретает свою окончательную форму. Процедура работы с документами также может предполагать участие множества людей. Дерево решений — это наглядное изображение связей между действиями различных операторов, и оно нередко помогает выявить проблемные моменты в анализируемой процедуре. Например, может оказаться, что причина проблемы не в исполнении отдельных работников, а в чрезмерном количестве связей в цепочке. Выдержка из дерева решений, приведенная на рис. 5.6, показывает возможные связи между операциями.

Анализ ключевых моментов. Эта форма анализа подходит для простых работ и заданий, которые не требуют долгого обучения. Результатом такого анализа может быть какое-нибудь несложное рабочее пособие для работника или руководство для потребителя наподобие тех, что прилагаются к товарам, требующим сборки. В фокусе анализа три основных аспекта задания: последовательность действий, или стадий, при выполнении задания, инструкции по выполнению задания и ключевые моменты, на которые должен обратить внимание исполнитель, чтобы правильно выполнить задание. Эта информация может быть представлена в виде таблицы, как показано на рис. 5.7.

Анализ ошибок может быть проведен в рамках другой, более детальной, формы анализа или же может применяться в качестве независимой аналитической методики при реактивном исследовании актуальных проблем исполнения, засвидетельствованных службой контроля качества, жалобами клиентов и т. п.

Задание: Упаковать товары из стекла		
Стадия	Инструкции	Ключевые моменты
Поместить стеклянный предмет в защитный цилиндр	Установить цилиндр вертикально на твердую поверхность	Цилиндр должен быть достаточно объемным, чтобы вместить необходимое количество полистироловой стружки
	Закрывать верхнее отверстие картонной крышкой	
	Перевернуть цилиндр	
	Насыпать слоем в 5 см полистироловую стружку	
	Поместить в цилиндр стеклянное изделие	
	Насыпать стружку вокруг и сверху изделия	Убедиться, что насыпано достаточное количество стружки
	Закрывать отверстие картонной крышкой	
Завернуть цилиндр в коричневую бумагу	Положить лист бумаги на стол	

Рис. 5.7. Пример анализа ключевых моментов

В первом случае перед тренером обычно стоит задача определить потенциально проблемные области, выявить причины и последствия возможных недостатков исполнения и наметить пути их предотвращения. В этом смысле действия тренера являются проактивными; впоследствии он сможет оснастить любую работу такими пособиями, инструкциями или руководствами, которые будут заранее предупреждать исполнителей о возможных проблемах и их симптомах, а также рассказывать им, что нужно сделать для устранения или предотвращения проблемы. Спецификация ошибок может быть представлена в форме таблицы, алгоритма или дерева решений; в том или ином виде она содержится, например, в руководствах для автомобилистов (рис. 5.8).

DF-анализ (анализ трудности, важности, частоты) задания. Эта разновидность анализа полезна при определении содержания тренинга, когда тренеру приходится отделять то, что «надо знать», от

Неисправность	Причина	Устранение	Превентивные меры
При торможении автомобиль заносит в одну сторону	Мягкая шина Изношенные или загрязненные тормозные колодки	Проверить давление в шинах и при необходимости накачать шины Тщательно осмотреть тормозные колодки	Проверять давление в шинах еженедельно и перед дальними поездками Проводить регулярное техобслуживание автомобиля

Рис. 5.8. Пример спецификации ошибок

того, что «хорошо бы знать». Простейшая форма (рис. 5.9) DIF-анализа помогает тренеру решить, насколько глубоким должен быть иерархический анализ задания.

Из диаграммы видно, что решение о необходимости тренинга принимается на основании трех критериев — степени трудности, важности и частоты выполнения задания. Если задание является трудным, важным и его нужно часто выполнять, то тренинг необходим. Если же задание не трудное, не важное и редкое, то тренинг не нужен, — такое задание можно освоить в рабочем порядке. Отдельного разговора заслуживает трудное и важное, но редко выполняемое задание. Как показывает диаграмма, в этом случае необходим наиболее тщательный тренинг. «Тщательный» не значит «избыточный», как может показаться некоторым. Именно в силу редкости задания учеников следует тренировать так, чтобы они могли в любой момент применить полученные знания и умения. К такой категории заданий относится порядок действий в аварийных ситуациях.

Естественно, не всякое задание требует такого анализа. Во многих случаях ответ на вопрос «Тренировать или не тренировать?» очевиден. *DIF-анализ* полезен, когда тренеру трудно принять решение, и являет собой скорее подход, нежели жесткий набор правил.

Технику *DIF-анализа* можно расширить, введя различные степени трудности, важности и частоты заданий, а также разные уровни тренинга, которые указывают на степень приоритетности тренинга и стандарт обучения. Рис. 5.10 дает пример развития базовой модели *DIF-анализа*.

Уровни тренинга на рис. 5.10 проранжированы по шкале от 1 до 5.

Уровень 1 указывает на крайне высокую степень приоритетности тренинга и необходимость оттачивания знаний и умений до такого уровня, чтобы работники в любой момент могли применить их, не смотря на редкость задания. Одним словом, это уровень «тщательно го тренинга».

Уровень 2 устанавливает высокую степень приоритетности тренинга и высокий стандарт компетентности, который обеспечивает выполнение задания без дальнейшего обучения исполнителей.

Уровень 3, являясь срединной точкой шкалы, устанавливает среднюю степень приоритетности и средний стандарт обучения, обеспечивающий эффективное выполнение задания. Для совершенствования исполнения потребуются дальнейшее обучение или практика.

Уровень 4 подразумевает низкую степень приоритетности тренинга и такой стандарт обучения, который обеспечивает работников только базовыми знаниями и умениями для последующего обучения и практики на рабочем месте.

Уровень 5 указывает на то, что формальный тренинг не нужен и что задание можно освоить в рабочем порядке.

Одна из проблем, с которой сталкивается тренер при использовании данной формы DIF-анализа, — это определение степени трудности и важности задания. Замечено, что исполнители и их начальники склонны по-разному оценивать работу и что исполнители всегда считают свою работу очень важной.

Степень важности работы или задания следует оценивать по специальным критериям, в числе которых могут быть опасность для жизни, убытки, которые понесет организация в случае плохого исполнения, и т. п. Следует с осторожностью подходить и к оценке трудности задания, так как опытный, квалифицированный оператор может просто не помнить о трудностях, с которыми он сталкивался при освоении задания. Нередко исполнители не желают признаться в том, что испытывают трудности, опасаясь, что это будет воспринято как свидетельство их неумелости или некомпетентности. Поэтому, чтобы правильно оценить уровень сложности задания, тренеру при формулировании вопросов приходится проявлять изобретательность и прибегать к вопросам типа «Что в данной работе может оказаться сложным для новичка?». Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о том, по какой шкале проводить оценку трудности, важности и частоты. Не существует единой шкалы, пригодной для всех ситуаций.

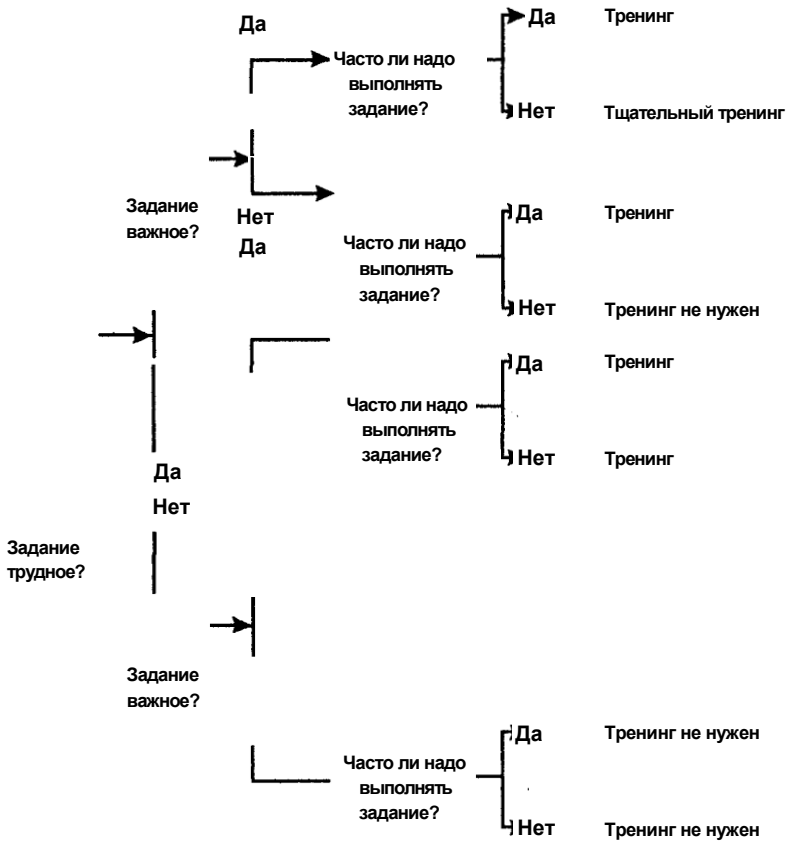


Рис. 5.9. Пример DIF-анализа (анализ трудности, важности, частоты)

Рис. 5.9 показывает, что трудность задания можно оценить по системе «да—нет»: задание либо трудное, либо нетрудное. Но в некоторых случаях тренеру, возможно, захочется указать, что задание «очень трудное», «умеренно трудное» или «не представляет трудности». При описании частоты выполнения задания используется трехуровневая шкала: «очень часто», «не очень часто», «редко». Но эту же переменную можно описать в таких категориях, как «ежедневно», «еженедельно» и «реже, чем...».

Данные, необходимые для завершения DIF-анализа, получают путем опроса работников, бывших учеников и супервайзеров. Часть этой информации может быть получена на ранних стадиях исследования. Располагая такой информацией, тренер может более уверен-

но принимать решения о том, какими должны быть содержание и программа тренинга и как лучше распределить ресурсы с учетом приоритетов и стандартов тренинга.

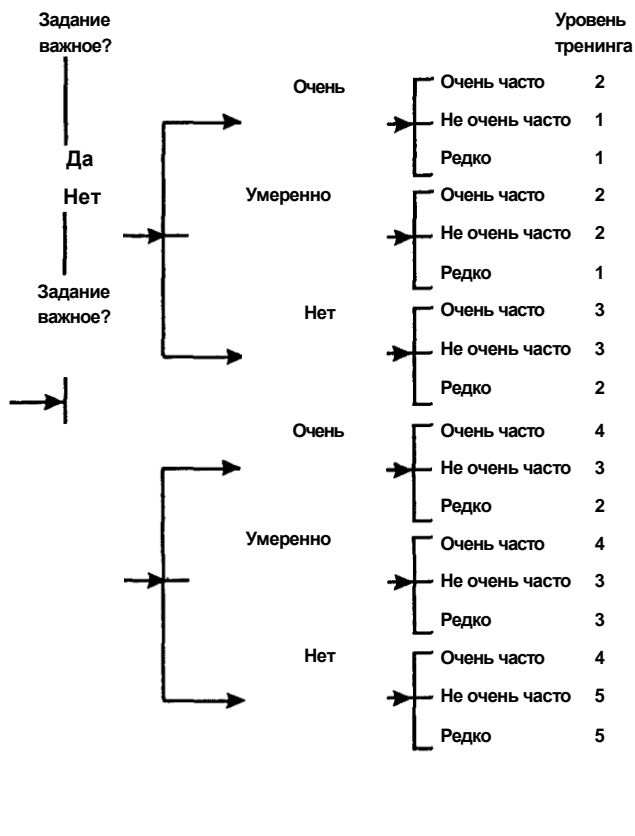


Рис. 5.10. Пример DIF-анализа с определением уровней тренинга

Итак, в первой части данной главы мы обсудили разновидности анализа, позволяющие описать структуру работы и составляющих ее заданий. Ниже мы поговорим о формах анализа, посредством которых можно определить конкретные знания, умения и установки, необходимые для выполнения заданий, и содержание последующего тренинга.

Техника критичного инцидента по сути представляет собой методику сбора информации и может быть применена в рамках большинства вышеописанных форм анализа. Эта процедура была разработана Фланаганом (Flanagan, 1954) для сбора информации об инцидентах, которые оказались критичными для эффективного выполнения работы, т. е. непосредственно влияли на успех или неудачу. Данная

методика служит полезным подспорьем при проведении DIF-анализа, когда возникает необходимость разделить множество заданий, каждое из которых представляется исполнителям чрезвычайно важным. Ее значение особенно велико, когда недостаток времени вынуждает тренера сконцентрироваться на жизненно важных, критичных аспектах работы, а также в случае изучения редко выполняемых заданий, таких как порядок действия в аварийных ситуациях, и заданий, которые в силу физических ограничений или отсутствия доступа к рабочему месту исполнителя (например, при работе в замкнутом пространстве) не поддаются прямому наблюдению.

Сбор информации лучше всего осуществлять посредством индивидуальных и групповых интервью. Для регистрации данных можно использовать заранее подготовленные бланки ответов, однако последние вряд ли применимы, если тренер плохо знает исследуемую работу. Поэтому самый простой и надежный способ регистрации данных — запись ответов опрашиваемых исполнителей на диктофон, что гарантирует сохранность информации и отсутствие искажений при регистрации. Участников просят вспомнить случаи успешного выполнения рабочих заданий и случаи, когда они не справились с поставленными задачами. Участники должны поместить эти эпизоды в общий контекст работы и дать подробный отчет о действиях, приведших к позитивному или негативному результату. Например, руководитель при проведении дисциплинарной беседы должен опросить подчиненных, чтобы разобраться в конфликтной ситуации, — неумение или нежелание сделать это может привести к ухудшению производственных отношений. Точно так же игнорирование требования о проверке номера запчасти может вызвать поломку оборудования. С другой стороны, готовность разобраться в конфликте и проверку номера запчасти можно считать критичными для успешного исполнения. Ясно, что не все участники захотят «признаться» в допущенных ошибках перед группой или интервьюером; такое сопротивление вполне естественно и, чтобы преодолеть его, нужно гарантировать участникам конфиденциальность результатов.

После сбора и классификации информации можно приступить к составлению листа наблюдений и оценки для дальнейшего исследования. Однако следует помнить о том, что при классификации данных, основанных только на воспоминаниях людей, всегда существует опасность субъективизма; поэтому тренеры должны придер-

живаться единого подхода и единой системы регистрации и классификации данных, тем более что им придется рассмотреть множество инцидентов, чтобы составить ясную картину изучаемой работы.

Техника репертуарных решеток. Эта форма анализа похожа на технику критического инцидента тем, что исследует и сравнивает хорошее и плохое исполнение. Технику репертуарных решеток можно применять в различных целях. К ним относятся:

- определение объектов тренинга;
- оценка эффективности учебных курсов;
- изучение мнения руководства о функции тренинга;
- исследование рынка учебных продуктов и услуг.

В основу техники положена система изучения так называемых *индивидуально-личностных конструкторов*, или способов мировосприятия. Техника репертуарных решеток представляет собой метод выявления этих конструкторов. Как и в технике критического инцидента, главным средством получения информации, необходимой для построения решетки, служит интервью. Однако в данном случае интервью должно быть гораздо более структурированным, и интервьюеры должны иметь хорошую подготовку, чтобы избежать предвзятости при истолковании полученных ответов. Эта техника особенно полезна при исследовании межличностных взаимодействий и, в отличие от других аналитических методик, позволяет получить большое количество информации от небольшого числа людей.

Участников просят подумать о тех или иных аспектах работы, именуемых *элементами*. При выборе элементов следует руководствоваться прежде всего целью исследования или проекта. Однако кроме этого общего критерия при выборе конкретных элементов необходимо учесть следующие требования.

- Используя в качестве элементов предметы, события, людей и действия, старайтесь сделать их как можно более дискретными.
- Не смешивайте элементы разных классов; предметы, события, люди и действия должны быть представлены по отдельности.
- Нельзя представлять элемент как часть или субэлемент другого элемента; например, чай — это один элемент, а дарджилинг¹ — другой.

¹ Сорт чая. — Примеч. перев.

- Избегайте элементов, которые несут в себе или допускают оценочное истолкование (например, «заинтересованность», «самоконтроль» и т. п.).
- Избегайте абстрактных понятий (например, «прекрасный начальник»).

Для руководителя отдела тренинга в качестве элементов могут выступать подотчетные ему тренеры или инструкторы. Исследовать природу хорошего и плохого исполнения инструктора можно с помощью следующих процедур.

- Напишите на карточках имена всех инструкторов и разделите карточки на две стопки. В одной стопке должны быть карточки с именами тех, кто хорошо справляется со своей работой, в другой — имена тех, чья работа оставляет желать лучшего.
- Возьмите две карточки из «хорошей» стопки и одну из «плохой». Сначала сравните между собой «хороших» инструкторов, чтобы выявить общие черты хорошего исполнения. Затем сравните их исполнение с «плохим» исполнением, стараясь выявить различия между первым и последним.
- После установления различий переходите к следующей стадии исследования, называемой «ладдеринг»¹. Она подразумевает детальный опрос тренеров и инструкторов с целью выявления тех форм поведения, которые, по их мнению, являются существенными для данной работы. Это поможет определить ключевые поведенческие проявления, способствующие хорошему исполнению. Данная стадия чрезвычайно важна, ибо позволяет уйти от расплывчатых заявлений, не имеющих практической ценности.

Зондирующий опрос может строиться по следующей схеме.

Предположим, вы обнаружили, что одно из различий между хорошим и плохим исполнением связано со способностью инструктора решать проблемы, возникающие при обучении конкретных учеников. Получив подобный ответ, вы можете задать серию уточняющих вопросов, например: как вы определите, что они хорошо справляются с такого рода проблемами? Применяют ли они такой же подход при решении других проблем? и т. д.

- Положите выбранные карточки в соответствующие стопки и повторите процедуру. Неважно, если какие-то имена попадутся вам дважды.

¹ От англ. *ladder* — лестница. - Примеч. перев.

Выявленные различия между сильными и слабыми исполнителями могут быть предметом обсуждения с менеджером по обучению, что поможет понять, каким образом и почему они возникли.

Анализ знаний и предмета

В своей простейшей форме анализ знаний подразумевает более подробное описание знаний, перечисленных в квалификационной характеристике. Эта дополнительная информация может быть представлена в письменном виде, в форме диаграмм, карт, фотографий, образцов, описанием процедурных последовательностей и т. д.

Более сложная форма анализа знаний — это анализ предмета, который охватывает не только фактическую информацию, но и интеллектуальные умения. Одна из разновидностей такого анализа описана Дэйвисом (Davies, 1971). Предмет разбивается на составные части, или элементы, которые затем расставляются в виде иерархии. Важно при этом четко определить границы предмета и постараться представить его как можно более самостоятельным.

Дэйвис называет составляющие предмет элементы «правилами». Правило — это «постулирование общности, определение, фактор, единица информации». Чтобы определить правила, из которых складывается предмет, аналитику необходимо ответить на следующие вопросы:

- Что должен делать ученик, чтобы продемонстрировать, что он усвоил предмет?
- На какие вопросы должен уметь отвечать ученик?
- Какие задания и процедуры должен уметь выполнять ученик и какой уровень исполнения ожидается от него?
- Какие различия должен научиться проводить ученик?
- Как должно измениться поведение ученика в целом и каким образом можно зарегистрировать и измерить эти изменения?

Дэйвис указывает, что эти правила должны быть тщательно прописаны и согласованы между собой и должны удовлетворять следующим требованиям:

- Они должны охватывать только один фактор или одну идею.

- Каждое последующее правило должно быть составлено на том же уровне общности, что и предыдущее.
- Правила должны быть сформулированы в форме простых предложений.
- Они не должны содержать отрицательных оборотов, оговорок и союзов.
- В правиле не может быть больше одного глагола в действительной форме.
- Правила должны говорить о том, что является критичным и существенным для выполнения задания.

Очень важно обеспечить логичную и понятную последовательность правил, каждое последующее правило должно естественным образом вытекать из предыдущего. Дэйвис подчеркивает, что при этом необходимо руководствоваться общепринятыми «законами» научения и двигаться

- от известного к неизвестному;
- от простого к сложному;
- от конкретного к абстрактному;
- от наблюдения к размышлению;
- от общего к частному и обратно к общему.

При составлении иерархии правил нужно стремиться к преемственности: «слово, тема или понятие, заявленные в одном правиле, становятся опорной точкой или получают развитие в следующем правиле».

Более детальное описание анализа предмета можно найти у Ромицковского (Romiszowsky, 1981). Он развивает идею категоризации и аранжировки элементов, ссылаясь на работы Блума (Bloom, 1956) и Гане (Gagne, 1965). Первый дал систематику учебных целей в когнитивной сфере, которая начинается с чисто познавательных задач (например, знание терминов, фактов, базовых положений и т. д.), охватывает собой понимание, применение, анализ и синтез и заканчивается оценкой (например, умение оценить обоснованность выводов). О таксономии Блума мы поговорим в главе 6, когда будем рассматривать цели тренинга.

Идея иерархии учебных задач и понятие учебных предпосылок, о которых пишет Гане, также имеют отношение к анализу предмета.

Способность (результат научения)	Примеры исполнения
Интеллектуальное умение дискриминация конкретное представление следования определением и правилам понимание принципов	Использует символы, как в следующем примере. Различает печатные буквы <i>m</i> и <i>n</i> . Устанавливает пространственные отношения «под—над»; определяет «сторону» предмета. Классифицирует объекты, используя определение. Согласовывает по числу подлежащее и сказуемое в предложениях. Выводит правило для предсказания размера изображения на основе расстояния от источника света и кривизны линзы.
Когнитивная стратегия	Использует эффективный метод для запоминания имен; находит решение проблемы хранения бензина.
Вербальная информация Моторные умения	Излагает положения Первой поправки к Конституции США. Находит на клавиатуре букву <i>R</i> . Делает «восьмерку» на коньках.
Установка	Предпочитает слушать классическую музыку.

Рис. 5.11. Пять основных категорий «выученных» способностей, включая разновидности и примеры каждой (Gagne, 1977)

Начнем с того, что Гане выделяет пять классов умений, которые могут быть приобретены посредством научения (рис. 5.11).

По мнению Гане, четкое описание и категоризация результата научения (способности) открывают возможность для такой формы учебного анализа, которая позволяет установить «необходимые предпосылки для обучения умениям, представленным в описании задания». Под предпосылками Гане имеет в виду «способности, приобретенные в ходе прошлого научения, которые могут стать отправной точкой для последующего обучения». Так, например, для изучения теоремы Пифагора от ученика требуется знание и понимание базовых понятий и правил (знание о прямом угле, квадратном корне и т. д.). Если говорить об интеллектуальных способностях в целом, то здесь полное освоение темы или предмета невозможно без соответствующей предварительной подготовки. Другими словами, для того чтобы

овладеть тем или иным предметом, требуется усвоить иерархию базовых знаний, связанных с данным предметом.

И наконец, нужно подчеркнуть следующее. Поскольку анализ предмета отнимает очень много времени, знания и интеллектуальные умения, перечисленные в квалификационной характеристике, вряд ли требуют столь тщательного исследования. На практике данная форма анализа чаще всего проводится после того, как выявлены пробелы в знаниях целевой аудитории. В этом случае анализ предмета является продолжением анализа целевой аудитории; он позволяет определить объекты и содержание тренинга и отсеять те элементы задания или информации, которые не являются существенными для выполнения задания.

Анализ физических умений

Эта форма анализа используется для изучения заданий, требующих физической сноровки и точности восприятия. Она имеет широкую сферу применения и может быть полезна при изучении умений, необходимых, например, токарю, оператору текстового процессора или людям, занимающимся различными ремеслами, такими как ткачество, гончарное дело и т. п. При анализе таких умений аналитик наблюдает и регистрирует движения рук, пальцев, глаз и работу других органов чувств. Дегустатор, пробуемый на вкус вино, музыкант, прослушивающий музыку, кондитер, на ощупь определяющий густоту теста, — все они полагаются на свои ощущения. **Сноровка может** включать не только ловкость рук, но и ловкость ног. **Оператору** гусеничного крана при выполнении определенных маневров, например при управлении стрелой, приходится задействовать как руки, так и ноги. Кроме того, он должен обладать хорошим глазомером, чтобы точно направить стрелу и оценить положение ковша или крючьев, должен иметь хорошее зрение и слух, чтобы распознать **посылаемые** ему сигналы и слышать «подсказки» двигателя.

Эти движения и сенсорные функции можно запротоколировать и представить в виде таблицы; формат последней будет зависеть от подлежащих анализу умений. Анализ плотницких умений, представленный на рис. 5.12, иллюстрирует применение данной техники.

Задание: отпилить лесоматериал нужного размера					
Элемент задания	Левая рука	Правая рука	Зрение	Другие органы чувств	Примечания
Выбрать брусок	Дотянуться до подготовленных брусков, взять один из них всеми пятью пальцами и поместить на верстак		Убедиться, что брусок не имеет повреждений и не деформирован	Проверить брусок на гладкость, опупав руками	Бракованный брусок отложить в сторону
Измерить и разметить брусок	Взять линейку, поддерживая ее снизу большим пальцем и прижимая сверху остальными четырьмя; положить ее на брусок	Взять карандаш большим, указательным и средним пальцами и отметить на бруске нужную длину	Убедиться, что конец линейки выровнен по концу бруска. Найти на линейке нужную отметку. Совместить с ней кончик карандаша		
Установить пилу в позицию отреза и т. д.	Прижать ладонью брусок	Обхватить ручку пилы мизинцем, безымянным, средним и большим пальцами. Указательный палец разместить по верхней плоскости ручки в направлении реза. Поместить лезвие пилы на отметку	Убедиться, что пила установлена правильно		

Рис. 5.12. Пример анализа физических умений

Анализ социальных умений

При исследовании межличностных, или социальных, умений может возникнуть необходимость в проведении той или иной формы поведенческого анализа, который подразумевает классификацию текущих социальных взаимодействий по дискретным вербальным и невербальным блокам или элементам. Эта разновидность анализа позволяет установить, какие формы поведения являются эффективными в конкретной ситуации, а какие препятствуют эффективному исполнению. Рэкхам и Морган (Rackham, Morgan, 1977) описывают методологию выявления этих критичных форм поведения.

Применение их методологии начинается с разработки системы анализа поведения, соответствующей изучаемой социальной ситуации. Типичный набор категорий, лежащий в основе подобных систем, приведен на рис. 5.13. Следует, однако, заметить, что Рэкхам и Морган не включили в свой перечень невербальные формы поведения. После разработки системы анализа необходимо выработать критерии, по которым будет оцениваться исполнение индивидуумов и которые позволят выявить сильных и слабых исполнителей. Приведенная схема анализа поведения может быть использована как для регистрации частоты, так и для описания различных поведенческих проявлений двух групп исполнителей, в результате чего будут выявлены те параметры поведения, которые отличают сильных исполнителей от слабых. Рэкхам и Карлисл (Rackham, Carlisle, 1978), например, установили, что для умелых «переговорщиков» характерны следующие приемы: маркировка поведения, проверка понимания, суммирование, поиск информации, вербализация чувств и т. п. И напротив, менее умелые переговорщики часто прибегают к возражениям, контрзаявлениям, защитному и атакующему поведению.

Вышеописанная разновидность анализа применима и к ситуациям, где взаимодействуют два человека, и к ситуациям группового взаимодействия, таким как интервьюирование при приеме на работу, беседа руководителя с подчиненным, обучение и тренинг (включая телефонные продажи), поиск решения в группе, межгрупповые переговоры, ведение собраний.

Поведенческая категория	
Вербальное поведение	Описание
Выдвижение	Предлагает идею или план действий в форме неоспоримого утверждения, например «Мы должны...», «Это нужно делать так...»
Предложение	Схоже с выдвижением, но сделано в более робкой форме или в виде вопроса, например «Может быть, мы должны...», «А что, если...»
Поиск предложений	Побуждает других участников вносить предложения
Построение	Развивает идеи других участников, вносит добавления
Поддержка	Выступает в поддержку чужой идеи, выражает согласие с точкой зрения другого
Уточнение	Задаёт уточняющие вопросы или повторяет чужую идею своими словами во избежание недопонимания
Поиск информации	Задаёт вопросы, стремясь выяснить факты и мнения
Суммирование	Суммирует или переформулирует мнения, высказанные участниками дискуссии
Предоставление информации	Информирует других о фактах, высказывает свои соображения
Вовлечение	Прилагает усилия к тому, чтобы вовлечь других в обсуждение проблемы
Вербализация чувств	Сообщает, какие чувства он испытывает в связи с происходящим
Несогласие	Заявляет о несогласии с мнением другого, критикует чужую точку зрения
Защита/нападение	Нападает на собеседника или настаивает на своем мнении; в этом поведении нередко проглядывает эмоциональный подтекст
Блокирование	Оспаривает мнение другого или отвергает чужое предложение, не предлагая альтернативы
Исключение	Не даёт возможности другому участвовать в обсуждении: перебивает, пытается перекричать или просто игнорирует его
Указание на трудности	Указывает на препятствия или трудности, связанные с реализацией чужого предложения (отлично от несогласия)

Поведенческая категория	
Невербальное поведение	Описание
Телесный контакт	Поглаживания/похлопывания — прикосновения — рукопожатия и другие жесты приветствия и прощания
Пространственная близость	Расстояние, на котором люди рассаживаются или останавливаются друг от друга; указывает на степень близости
Поза	Положение тела (сидит сутулившись или расслабленно)
Жесты и мимика	Движения рук, гримасы и т. п.; индикаторы эмоций и отношения к происходящему
Направление взгляда	Визуальный контакт — используется для установления доверительных отношений

Рис. 5.13. Поведенческие категории (по Rackham, Morgan, 1977 и Argyle, 1969).

Анализ целевой аудитории

Эта форма анализа складывается из трех основополагающих стадий.

1. На 1-й стадии принимается решение о том, кто составит целевую аудиторию (это могут быть люди, уже работающие в организации или вновь набранные).
2. Затем определяется уровень знаний и умений, а также установки целевой аудитории до ее участия в тренинге.
3. На 3-й стадии определяются те характеристики целевой аудитории (например, возраст, опыт, уровень образования и т. п.), которые могут иметь отношение к форме и методам проведения тренинга.

В этом разделе мы сосредоточимся на 1-й и 2-й стадиях. О 3-й стадии уместнее поговорить в главе 7, посвященной рассмотрению принципов и условий научения.

Стадия 1 вполне естественным образом вытекает из проактивного или реактивного подхода к тренингу. Как правило, она начинается

после завершения анализа/синтеза работы и до выполнения более глубоких форм анализа, таких как DIF-анализ, анализ умений и анализ предмета. В основе критериев, используемых для отбора целевой аудитории, должны лежать четко обозначенные факторы. Например, если люди приходят на тренинг в результате отбора, перевода на другую должность или повышения по службе, они должны соответствовать должностным требованиям. Документ «Должностные требования» представляет собой квинтэссенцию информации, изложенной в должностной инструкции и квалификационной характеристике, а также информации, полученной посредством анализа или синтеза работы и/или дополнительных данных о персонале. Ориентируясь на должностные требования, можно выявить людей, которые после соответствующего обучения смогут выполнять определенную работу или задания.

Дополнительные данные о персонале могут быть почерпнуты из текущих отчетов отделов персонала и тренинга, из результатов специально проведенных внутренних исследований или из отчетов ранее осуществленных исследований по вопросам обучения персонала. Обычно в должностных требованиях указывают, какие качества, установки, опыт, знания и навыки являются «обязательными», а какие — «желательными». И нужно ли говорить, что перечисленные под рубрикой «обязательные» действительно являются таковыми! Если кандидат не отвечает хотя бы одному из обязательных требований, он будет отвергнут. Взаимосвязь между анализом/синтезом работы, должностной инструкцией, квалификационной характеристикой, должностными требованиями и другими данными о персонале показана на рис. 5.14.

Следует отметить, что далеко не всегда есть необходимость в детальном изложении всех требований к исполнителю, в некоторых ситуациях детализация может даже принести вред. Тем не менее там, где вводятся новые формы тренинга, лица, ответственные за отбор целевой аудитории, должны четко представлять себе тот минимум первичных требований, который предъявляется к кандидатам в отношении уровня образования, прошлых достижений, опыта, умений, базовых способностей и т. п.; в противном случае усилия, затраченные на организацию и проведение тренинга, не оправдают себя.

Завершая рассмотрение этого первого аспекта 1-й стадии, нужно отметить следующее. Очень важно, чтобы люди, проходящие тренинг, понимали, что должностные требования не есть нечто застывшее и неизменное; набор первичных требований может меняться в зависи-

мости от спроса и предложения на внутреннем и внешнем рынке рабочей силы.

При «скудном» выборе на рынке рабочей силы претендентам, очевидно, потребуется обширный тренинг, чтобы довести их качества до установленных стандартов. С другой стороны, при более благоприятных условиях роль тренинга может быть невелика, поскольку исполнители заданий уже обладают некоторыми, если не всеми, необходимыми умениями. Этот пример взаимодействия между тренингом и другими организационными процессами подтверждает высказанную в главе 2 идею о необходимости системного мышления при осуществлении систематичного подхода к тренингу. Тренер должен уметь подвергнуть сомнению свои предположения об исходном уровне целевой аудитории, ориентируясь на внезапные внутриорганизационные или внешние изменения.

Другой аспект 1 -й стадии связан с оценкой потенциальных учеников в соответствии с ранее установленными критериями. Диапазон методов очень широк, он включает в себя как самые общие методы, подобные тем, что используются, например, при оценке исполнения, так и более объективные процедуры асессмента, например психометрические тесты специальных способностей (пространственные, механические, арифметические и т. п.), которые применяются при отборе учеников на технические специальности, или специальные методики асессмента, по результатам которых принимается решение о продвижении человека по службе.

Для некоторых видов работ, особенно тех, что требуют физических навыков и визуально-моторной координации, может оказаться полезным проверить претендентов на обучаемость. Валидизированный тест на обучаемость помогает оценить, способен ли претендент в результате обучения достичь установленного стандарта исполнения.

Как правило, подобные тесты проводятся по следующей схеме. Претендент получает короткий инструктаж, после чего его просят выполнить какое-нибудь короткое задание; это может быть изготовление несложного продукта, управление машиной или выполнение части рабочего процесса. Однако, как подчеркивает Даунс (Downs, 1985), в задании должны быть представлены те критические аспекты работы и элементы, которые являются наиболее трудными в освоении. Если претендент показывает хорошие результаты в тесте, можно вполне обоснованно предполагать, что он осилит и программу тренинга.

Переходя к рассмотрению 2-й стадии, сразу же заметим, что оценка подлежащего восполнению дефицита — это в какой-то степени

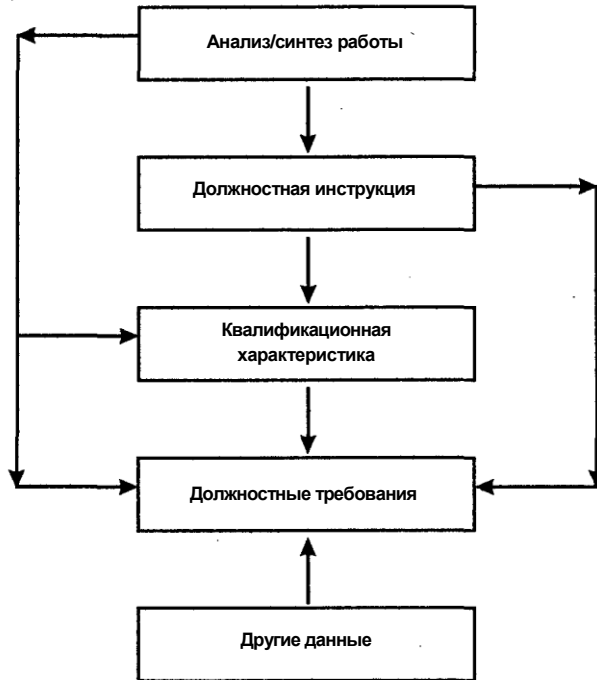


Рис. 5.14. Взаимосвязь между должностными требованиями и другими процессами, документами и источниками

сопоставление требований, изложенных в квалификационной характеристике, с актуальными знаниями и умениями целевой аудитории. Чуткий тренер наверняка имеет хотя бы общие представления о реальном уровне компетентности потенциальных учеников. Ибо, как пишет Ромищовский (Romiszowsky, 1981), на протяжении всего процесса подготовки тренинга тренер ни на секунду не должен забывать об ученике. Он подчеркивает, что анализ характеристик, потребностей, свойств, знаний или умений следует начинать как можно раньше. Результаты этого предварительного анализа могут быть дополнены или скорректированы информацией о знаниях, умениях и установках целевой аудитории, полученной на 1-й стадии, чему в немалой степени помогает четкое изложение требований к исходному уровню претендентов. Однако в некоторых ситуациях тренеру может потребоваться дополнительная информация общего характера о потенциальных учениках. Ее можно получить посредством выборочного опроса и интер-

выюирования целевой аудитории, а для внутренних кандидатов — путем бесед с их непосредственными начальниками или менеджерами и путем изучения личных характеристик и учебных карточек работников.

Анализ объектов/содержания тренинга

Проведенный на 2-й стадии анализ целевой аудитории позволяет выделить те положения квалификационной характеристики, которые могут составить содержание тренинга. Однако это содержание может быть подвергнуто дальнейшей детализации в соответствии с проведенным ранее или на этой же стадии DIF-анализом, если последний показал, что в тренинге нуждаются лишь отдельные знания, умения и установки, связанные с выполнением определенных заданий или элементов заданий. Выявленные таким образом объекты тренинга можно подвергнуть уточнению с помощью анализа предмета или анализа умений; последние помогают получить более конкретную информацию о потенциальных учениках, так как служат основой при разработке диагностических процедур и тестов.

Если все предшествующие формы анализа были проведены эффективно, то к этому моменту у тренера должно сложиться совершенно ясное представление о том, на что должен быть направлен тренинг. Однако ясное видение объектов — это еще не окончательное содержание тренинга, ибо, как указывалось в главе 3, именно на этой стадии тренер и клиент должны обсудить все, чем они располагают на данный момент. В ходе этого обсуждения может выясниться, что первоначальные планы в отношении содержания тренинга должны быть урезаны ввиду финансовых или временных ограничений, с учетом социально-политических факторов или приоритетов организации.

Критерии и стандарты тренинга

Определившись с содержанием тренинга и выполнив весь необходимый анализ, тренер должен решить один из самых важных и сложных вопросов в рамках систематичного подхода, а именно: выбрать или выработать критерии. Критерии — это параметры, факторы или «мерки», по которым оценивается исполнение или результаты исполнения ученика.

Качество исполнения ученика, оцененное по определенным критериям, — это то средство, с помощью которого должна в конечном итоге оцениваться эффективность тренинга. Голдштейн (Goldstein, 1986) пишет, что даже самое тщательное исследование, использующее самые изощренные методы, может оказаться бессмысленным, если были выбраны неадекватные критерии. Поэтому при выборе или разработке критериев тренер должен ответить на ряд взаимосвязанных вопросов:

- Когда и почему должна проводиться оценка/измерение?
- Как и по каким конкретно критериям будут оцениваться тренинг и последующие результаты тренинга, например исполнение на рабочем месте?
- В каком виде должны быть изложены стандарты тренинга и рабочего исполнения?

На первые два вопроса поможет ответить таблица, в которой объясняется, в какие моменты и для чего следует производить выбор критериев.

Момент в тренинговой последовательности	Обоснование
Перед началом тренинга	Для разработки вступительных тестов, позволяющих оценить, насколько потенциальные ученики отвечают исходным требованиям. Для разработки диагностических тестов, позволяющих оценить дотренинговый профиль знаний, умений и установок. Помогает сформулировать конечные и вспомогательные цели тренинга
Во время тренинга	Для оценки учеников на каждой стадии тренинга, чтобы убедиться, что они достигли необходимого уровня и отвечают стандартам вспомогательных целей
Сразу по окончании тренинга	Чтобы проверить выполнение целей тренинговой программы
На рабочем месте: в кратко- и среднесрочной перспективе	Позволяет тренеру оценить, насколько преодолен актуальный или потенциальный пробел в исполнении и могут ли ученики применить приобретенные ими знания, умения и т. п.
На рабочем месте: в средне- и долгосрочной перспективе	Позволяет оценить вклад тренинга в достижение корпоративных, экономических, стратегических, социальных или политических целей организации

Характер критериев, выбранных на каждой стадии, будет разным. Приведем примеры возможных критериев. *Знания.* Насколько хорошо ученики:

- удерживают/запоминают факты и процедуры?
- распознают и выбирают адекватные процедуры?
- демонстрируют аналитические способности и понимание понятий и закономерностей?

Умения. Насколько эффективно ученики:

- применяют понятия и закономерности при решении задач, например при арифметических подсчетах?
- выполняют простые процедуры, например соблюдают установленную последовательность действий в условиях лимита времени?
- выполняют физически сложные действия, и насколько их исполнение соответствует стандартам количества и качества (см. ниже)?
- ведут себя в ситуациях межличностного и внутригруппового общения; демонстрируют ли они навыки социального взаимодействия?

Установки. В какой мере действия, поведение и провозглашаемые намерения учеников позволяют говорить об изменении или трансформации их установок?

Под «установкой» понимается предрасположенность или тенденция поведения в отношении некоего объекта (например, определенного класса людей), основанная на мыслях и чувствах субъекта по отношению к данному объекту.

Количественные критерии. Насколько хорошим является исполнение учеников с точки зрения:

- количества произведенных за определенное время единиц?
- количества проданных за определенное время единиц?
- количества выполненных за определенный промежуток времени заданий?
- оборота?
- издержек исполнения и времени, затраченного на производство продукта?
- коэффициента ошибок?
- эффективности затрат?
- количества привлеченных клиентов?

Качественные критерии. Насколько хорошим является исполнение учеников с точки зрения:

- соответствия продукта или услуги техническим требованиям и допустимого отклонения от стандарта?
- удовлетворения потребностей клиента (снижение жалоб и рост положительных отзывов)?
- демонстрации определенных типов поведения или следования определенным процедурам?

Несомненно, некоторые из этих критериев более тесно связаны с конкретными рабочими заданиями, другие — со знаниями, умениями и установками, необходимыми для выполнения заданий на должном уровне. Поэтому по мере подготовки и проведения тренинга тренер будет использовать разные критерии. Однако критерии всегда должны быть согласованы друг с другом и прямо или косвенно привязаны к заданию/элементам задания и знаниям, умениям и установкам, перечисленным в квалификационной характеристике.

Установление четких связей между различными стадиями тренинговой последовательности — дело трудное, но чрезвычайно важное; только таким образом систематичный подход к тренингу, за который ратуют авторы данной книги, может завоевать доверие организаций. Взаимосвязь между работой/заданием и стадиями выработки критериев показана на рис. 5.15.

Итак, выбор критериев должен производиться с учетом объекта тренинга и конкретного момента в тренинговом цикле. Если, например, объектом тренинга является продажа определенного изделия или услуги, одним из кратко- и среднесрочных критериев может быть количество проданного продукта за определенный период времени (месяц/ три месяца/ шесть месяцев). Критерии, используемые во время и непосредственно по окончании тренинга, могут охватывать знание и понимание продукта, навыки составления писем, навыки продаж и навыки ведения переговоров.

Кроме выбора или разработки критериев, применимых на разных стадиях тренинговой последовательности, тренеру также следует решить, каких минимальных стандартов исполнения должны достичь ученики. Выработка стандартов должна производиться совместно с клиентом; участие последнего особенно необходимо, когда речь идет об оценке исполнения ученика непосредственно по окончании тренинга и в кратко- и среднесрочной перспективе.

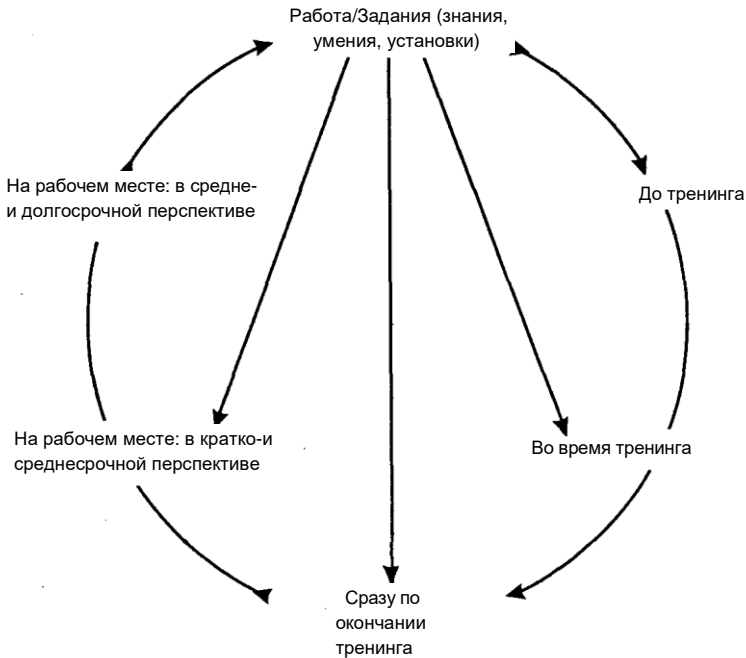


Рис. 5.15. Связи между квалификационной характеристикой и стадиями разработки критериев

При разработке критериев и стандартов тренеру нужно держать в уме следующие моменты.

Абсолютные и усредненные нормативы. Абсолютные нормативы позволяют оценить исполнение учеников в абсолютном выражении. Степень компетентности ученика на различных стадиях тренинга оценивается по тому, насколько его исполнение соответствует абсолютным критериям и стандартам. При использовании усредненных нормативов за стандарт исполнения принимается средний показатель исполнения всех учеников, — такая практика используется, например, при оглашении результатов государственных экзаменов. Ясно, что применение подобных критериев и стандартов дает весьма ограниченное представление о степени компетентности ученика и степени его соответствия требованиям квалификационной характеристики. Это можно проиллюстрировать следующим примером.

Что с того, что вы знаете, что Джордж хуже управляет токарным станком, чем Фрэнк? Это знание мало поможет в разработке программы развития для Джорджа. Гораздо полезнее оценить работу Джорджа по некоторому абсолютному критерию, например выяснить, насколько его исполнение отклоняется от стандарта.

Очевидно, что в деле тренинга следует отдавать предпочтение абсолютным критериям.

Объективные и субъективные критерии. Объективные критерии обычно выражены в цифрах, например показатели продаж, производительность и т. п. Субъективные критерии — это мнения и суждения асессора об уровне знаний и умений ученика. На первый взгляд кажется, что объективные критерии предпочтительнее субъективных, так как исключают возможность предвзятого толкования фактов. Однако релевантность и ценность критерия зависят от того, с какой целью он вводится на определенной стадии тренингового цикла. Во многих случаях невозможно обойтись без структурированных субъективных оценок, например, когда требуется оценить, насколько хорошо овладел стажер навыками ведения переговоров или интервьюирования.

Моделирование и реальные ситуации. Если тренинг проводится не на рабочем месте, а в моделируемых условиях, тренеру приходится применять иные критерии и стандарты. Так, например, обучение солдат владению стрелковым оружием в условиях, имитирующих боевые, не будет использовать в качестве критерия, по понятным причинам, меткость в стрельбе по другим ученикам или «добровольцам», поскольку следствием такого рода попадания в цель может стать увечье или смерть. Точно так же при подготовке пилотов критерием оценки на начальных стадиях обучения будет не реальное приземление, а показания специального индикатора на панели тренажера, по которым можно судить о качестве приземления.

Но даже при использовании тех же критериев, какие применяются в реальных рабочих условиях (например, количество произведенных продуктов), для учеников, как правило, устанавливаются более низкие стандарты исполнения. Очевидно, что к концу тренинга ученик вряд ли сможет выйти на тот уровень исполнения, которого он достигнет через некоторое время, когда приобретет опыт и навыки.

Оценка критериев

Помимо установления стандартов применительно к каждому критерию тренер должен убедиться в адекватности выбранных критериев.

Критерии должны быть релевантными, достаточными, надежными и свободными от контаминации. Эти требования подробно обсуждаются Гольдштейном (Goldstein, 1986), мы же лишь кратко поясним их.

Релевантность — это то, насколько критерий, используемый для оценки эффективности тренинга, прямо или косвенно соответствует знаниям, умениям и установкам, заданию/элементам задания и потребностям организации, выявленным в ходе предшествующего анализа. Рис. 5.16 иллюстрирует эти взаимоотношения.

Так, например, знания, умения, установки, с одной стороны, и критерии оценки, применяемые во время и по окончании тренинга — с другой, можно считать релевантными ровно в той мере, в какой они отражают равноценные компоненты заданий, требующие тренингового вмешательства. Невыполнение данного условия вызывает неполноценность критерия или контаминацию.

Неполноценность критерия определяется тем, насколько критерии, реально используемые на различных стадиях тренингового цикла, «уступают» потенциально релевантным критериям, разработанным в процессе оценки объектов тренинга. Такая ситуация может быть вызвана двумя причинами: 1) объект тренинга, выраженный в терминах знаний, умений или установок, не представлен в критерии или 2) объект тренинга не включен в программу тренинга.

Контаминация критерия — это включение в критерий посторонних элементов и влияний, в результате чего применение критерия не обеспечивает точной оценки фактора, идентифицированного посредством анализа объектов тренинга. Например, если оценки, полученные стажером во время тренинга, известны его непосредственному начальнику, последний может невольно зависеть или занижить свою оценку работы подчиненного.

Фундаментальным требованием к любому критерию является требование надежности. При использовании одного и того же инструмента оценки надежность измеряется устойчивостью критерия во времени либо степенью взаимного соответствия оценок, полученных посредством применения двух или нескольких схожих методов оценки. Так, в последнем случае сильное расхождение в оценках двух независимых экспертов относительно умений стажера будет свидетельствовать о низкой надежности критерия. Низкая надежность критерия ставит под сомнение не только инструменты оценки, но и предполагаемые эффекты различных форм тренинга.

Подробнее о критериях и методах оценки, используемых в процессе тренинга, мы поговорим в главах 6 и 9. Пока отметим лишь, что, начиная с данного момента, тренер ни на секунду не должен забывать

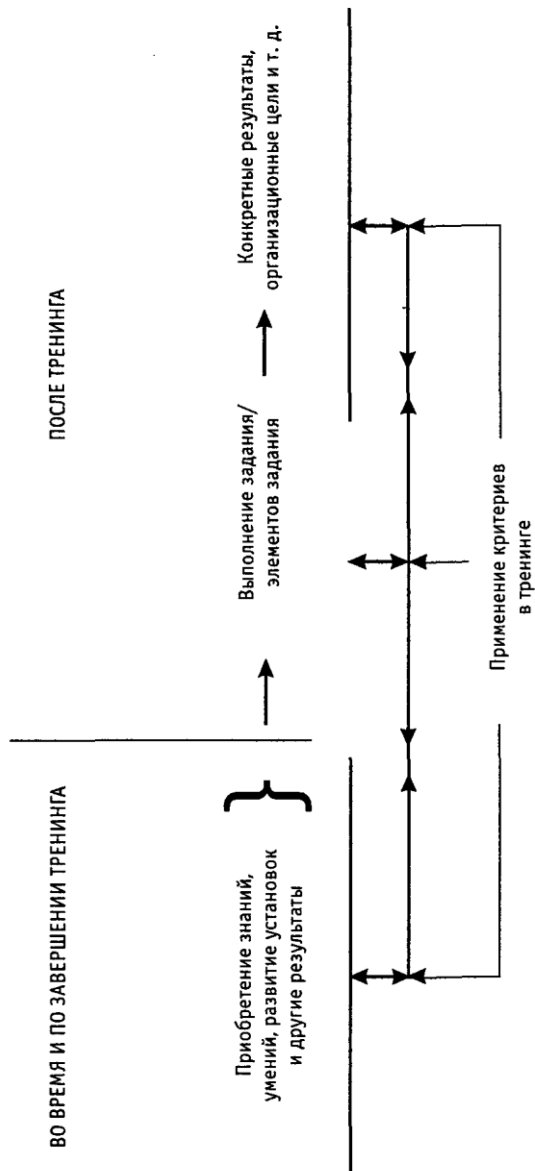


Рис. 5.16. Взаимосвязи между факторами, обуславливающими релевантность критериев

о критериях, ибо существует реальная опасность тренингового «перекоса», когда тренер, сам того не замечая, начинает подгонять учебный план под доступные или модные методы и средства. Тренер, жаждущий произвести впечатление на скептическое руководство организации, легко может стать жертвой какого-нибудь новомодного подхода. В этой главе мы рассмотрели различные формы анализа. Каждая являет собой метод, позволяющий тренеру определить объекты и содержание тренинга и в последующем сформулировать цели тренинга. Очевидно, что один проект вряд ли сможет вместить в себя все описанные формы анализа. Тренер должен выбрать наиболее адекватный способ получения информации, чтобы избежать соблазна чрезмерного анализа, который неминуемо ведет к «аналитическому параличу».



Сформулировать цели тренинга — значит четко изложить, какие задания сумеют выполнить ученики по окончании тренинга (или по завершении отдельных стадий обучения), при каких условиях они продемонстрируют свои умения и каким стандартам будет соответствовать их исполнение. Хорошо сформулированные цели могут служить средством валидации и оценки тренинга, ориентиром при выборе методов и содержания тренинга и обеспечивают учеников ясной задачей. Следующие два примера показывают, сколь важно иметь ясные цели.

1. По окончании тренинга ученик сможет распилить лесоматериал на части различной длины.

Когда читаешь это утверждение, в воображении возникает картина лесоповала, где ученики, орудуя цепными пилами, валят деревья и распиливают их на части, пригодные для транспортировки. Это было бы прекрасно, если бы речь шла о подготовке лесничих, но когда речь идет об обучении столяров-краснодеревщиков, очевидно, что такая формулировка неприемлема. Более адекватным представляется второе утверждение.

2. При наличии пилы, угольника под 45° , карандаша и линейки ученики сумеют распилить доску трехметровой длины размерами 3×5 см на заготовки любой длины, выраженной в метрах, сантиметрах и миллиметрах, с точностью до 2 мм.

Хотя и это утверждение оставляет место для уточнений, в нем более ясно изложена задача, стоящая перед тренером и учениками, и оно дает достаточно точную картину работы, которой будут заняты ученики.

Прежде чем приступить к обсуждению композиции и формата целей, полезно прояснить различные категории, используемые при описании целей тренинга.

Цели тренинга

Мы сказали, в чем состоит назначение тренинговых целей, однако такие слова, как «учебные», «поведенческие» и «конечные», часто используемые в качестве префиксов к понятию «цель», требуют пояснения. «Учебные» означает то же самое, что тренинговые цели. Определение «поведенческие» подчеркивает, что исполнение учеников должно быть описано в поведенческих терминах, т. е. таким образом, чтобы у наблюдателя были очевидные ориентиры, по которым он мог бы судить о том, чему научились ученики. Термин «конечная цель» употребляется, когда необходимо подчеркнуть, что заявленный уровень исполнения должен быть достигнут в конце или по завершении тренинга, и отделить эту, конечную, цель от промежуточных.

Вспомогательная цель После того как конечная цель определена и сформулирована, обычно обнаруживается, что ее можно разбить на ряд промежуточных целей, которые называют вспомогательными. Достижение промежуточных целей *помогает* ученику достичь конечной цели.

Цель урока

Последующая разбивка вспомогательных целей помогает определить конкретные знания и умения, подлежащие освоению на отдельных уроках, — их принято называть «целями урока».

На рис. 6.1 приведен пример разбивки тренинговой/учебной цели. Из этого примера видно, что конечные, вспомогательные цели и цели урока организованы иерархически и что все три типа целей можно назвать «поведенческими», так как они описывают конкретные действия, ожидаемые от учеников.

Данный пример не только обеспечивает тренера ясной картиной будущих умений учеников, но и подсказывает, каким должно быть содержание тренинга. Однако эта таблица не содержит всей необхо-

Конечная цель	Заварить чай.
Вспомогательная цель	Взять электрический чайник и наполнить его холодной свежей водой.
Цели урока	Отличить чайник от других кухонных приборов. Отличить кран холодной воды от крана горячей воды. Открыть кран холодной воды. Объяснить важность использования свежей воды.
Вспомогательная цель	Вскипятить воду в чайнике.
Цели урока	Найти розетку и включить чайник. Дать перечень индикаторов, свидетельствующих о закипании воды. Объяснить правила безопасного обращения с электрочайником.
и т. д.	

Рис. 6.1. Пример разбивки конечной цели на вспомогательные цели и цели урока

димой информации, так как остаются необговоренными условия приготовления чая и стандарт, или качество, заварки.

Структура целей

Правильно сформулированная цель состоит из трех частей — из описания действий, которые должны демонстрировать ученики в Конце обучения, и описания условий и стандартов исполнения. Для удобства эти три составляющие обычно разносят по трем колонкам (рис. 6.2).

Другой формат изложения цели предложен Ромицовским (Romiszowsky, 1981). Подчеркивая важность объективной оценки исполнения учеников, он вводит специальную колонку, в которой описывается, каким образом производится измерение или проверка исполнения. Другое отличие заключается в том, что в качестве заглавий колонок используются не отдельные слова, а фразы, вместе составляющие законченное утверждение. Это обеспечивает плавность чтения и в конечном итоге способствует лучшему пониманию цели (рис. 6.3).

Во многих случаях разные цели предполагают одинаковые условия и/или стандарты исполнения. Например, каменщик использует одни

Исполнение	Условия	Стандарты
Выгладить пару брюк.	Дано: электроутюг с отпаривателем. Гладильная доска. Пара брюк.	За 10 минут. Хорошо отутюженные и правильно направленные складки. Без повреждения ткани

Рис. 6.2. Примерный формат изложения цели тренинга

При наличии следующих внешних условий	ученик сумеет	в соответствии со следующим стандартом	и его исполнение будет оцениваться посредством

Рис. 6.3. Формат целей по Ромицовскому (1982)

Тренинг по ремонту и обслуживанию систем центрального газового отопления

Следующие условия и стандарты применимы ко всем целям, за исключением тех, где они обговариваются отдельно.

Условия Тренинг проводится в учебном классе, оборудованном следующими моделями приборов центрального отопления: Mark II, Mark IV, Mark IVB, Mark BVI, Mark 2L.

Стандарты Все задания по ремонту и обслуживанию должны быть выполнены в соответствии с процедурами, изложенными в *Manual GM (Dom)*.

Исполнение	Условия	Стандарты

Рис. 6.4. Альтернативный формат целей

и те же инструменты или применяет одну и ту же технику, выполняя кладку разных сооружений. Точно так же инспектор по технике безопасности в разных ситуациях принимает одни и те же меры, предусмотренные законодательством. Ясно, что и в том и в другом случае нет необходимости сопровождать описания действий повторяющимся изложением условий и стандартов их выполнения; в целях экономии времени, места и сил лучше изложить условия и стандарты исполнения один раз, в начале документа (рис. 6.4).

Если условия и стандарты совершенно одинаковы для всех видов исполнения без исключения, то можно и вовсе обойтись без этой колонки. Это значительно упрощает работу с документом.

Изложение целей — это рабочий инструмент тренера; документ должен иметь ясное и точное содержание, но его формат, может меняться.

Источники информации для формулирования целей тренинга

Очевидно, что ранее описанные формы анализа позволяют тренеру собрать большое количество информации о различных работах и заданиях, а также умениях, необходимых для их выполнения.

Анализ заданий и умений позволяет распределить по категориям знания, умения и установки, которые должны приобрести или развить ученики. Разбивка заданий на подзадания и элементы помогает сформулировать вспомогательные цели и цели урока. Наблюдение за работой квалифицированных исполнителей, интервью и опрос их непосредственных начальников обеспечат тренера всей необходимой информацией о стандартах и условиях исполнения. Если тренер располагает этим объемом информации, ему не составит труда детально и точно сформулировать цели тренинга.

Цели исполнения

Первым шагом в изложении целей тренинга является точное определение целей исполнения, т. е. того, что смогут делать ученики к концу тренинга. Ранее проведенный анализ работы и заданий позволяет

идентифицировать три главных параметра исполнения — знания, умения и установки. Классификация поведения по этим трем параметрам и список конкретных глаголов дают возможность тренеру сформулировать характер исполнения, на основе чего будут выбраны стратегии обучения. Самая общая классификация поведения представлена на рис. 6.5.

Существуют и более детальные классификации поведения в рамках той или иной «сферы» — когнитивной (Bloom et al., 1954), аффективной (Krathwohl et al., 1964) и психомоторной (Simpson, 1966).

Тренер может воспользоваться уже имеющимися классификациями или при необходимости разработать собственную классификацию, приложимую к той области, в которой он работает. Например, если тренинг направлен на развитие социальных умений, тренеру может понадобиться подробный перечень поведенческих проявлений в сфере группового обсуждения или консультирования и т. п.

Формулировка цели должна содержать слово или фразу, описывающую, что именно должны продемонстрировать ученики, чтобы показать, что они достигли цели. Например:

- «Измерить давление в шине».
- «Выгладить рубашку».
- «Измерить и записать температуру тела взрослого пациента».

Слова «измерить», «выгладить», «записать» — это глаголы действия, ясно указывающие, каким образом ученики могут продемонстрировать приобретенные ими знания и умения; очевидно, что при проверке результатов обучения учеников могут попросить выполнить эти действия. Собственно говоря, одной из характеристик цели является возможность ее использования в качестве контрольного задания.

Однако многие ментальные действия, такие как размышление, анализирование и т. п., не поддаются прямому наблюдению и точному описанию. В связи с этим Мейджер (Mager, 1973) проводит важное различие между явным и скрытым исполнением/Явное исполнение — это действия, поддающиеся непосредственному наблюдению, например, «управлять автомобилем». Примерами скрытого исполнения могут служить:

- «Идентифицировать кости человеческого скелета».
- «Вспомнить алгоритм проверки газового оборудования на предмет утечки».

Знание	Запоминание	Воспроизведение в памяти фактов и источников Узнавание Постижение Понимание
Умения	Интеллектуальные	Применение Анализ Синтез Оценка
	Физические	Физические действия и движения Координация: визуально-моторная, моторно-слуховая и т. п. Невербальное поведение
	Социальные	Вербальное и невербальное поведение в группе и наедине с другими (напр., на собраниях, в интервью и т. п.)
Установки	Принятие Признание ценности Рецептивность	Реагировать с готовностью Выказывать приверженность Следовать правилам и процедурам

Рис. 6.5. Базовая классификация знаний, умений и установок

- «Распознать правильные ответы среди неправильных».

Процессы идентификации, воскрешения в памяти и распознавания, составляющие суть соответствующих целей исполнения, происходят внутри индивидуума, и значит, необходим некий индикатор, который показывал бы, что эти процессы действительно имеют место.

Индикатор должен быть представлен в заявленной цели, чтобы показать, какого исполнения ожидают от ученика. Например:

- «Идентифицировать (прикрепив ярлыки с напечатанными названиями) кости человеческого скелета».

Роль индикатора здесь выполняет фраза «прикрепив ярлыки с напечатанными названиями». Она указывает, какие действия будут свидетельствовать о том, что ученики способны «идентифицировать». Две другие цели могут иметь, например, такие индикаторы:

- «Вспомнить алгоритм (путем устного воспроизведения последовательности) проверки газового оборудования на предмет утечки».
- «Распознать (поставив галочкой) правильные ответы среди неправильных».

Иногда, если смысл заявленного исполнения очевиден, фраза может включать в себя только индикатор.

Очень часто цели исполнения формулируются с помощью глаголов «знать» и «понимать». В таких случаях содержание исполнения остается неясным и возникает вопрос — что должен сделать ученик, чтобы продемонстрировать, что он *знает* или *понимает*? Прояснить содержание исполнения помогают такие глаголы, как «перечислить», «изложить», «описать» и т. п.

Фраза «Понимать значение тренинга» будет звучать понятнее, если переформулировать ее следующим образом «Дать определение тренинга» или «Описать основные стадии тренингового цикла», — все зависит от того, что подразумевается под словом «понимать».

Фразу «Знать, как присоединить 13-амперный штепсель» можно истолковать двояко, и остается непонятным, что на самом деле требуется от ученика — уметь «описать процедуру присоединения 13-амперного штепселя» или уметь «присоединить 13-амперный штепсель».

Установление стандартов и критериев оценки исполнения

После того как сформулированы цели исполнения, необходимо решить, каким образом будут проверять и оценивать исполнение учеников. Однако зачастую руководство организации склонно игнорировать эту стадию или стремится возложить ответственность за проведение контрольных испытаний на тренера. Следует также учитывать, что такая проверка может быть не предусмотрена нормами организационной или национальной культуры.

Редко такое положение дел связано с внутриорганизационной политикой: во многих организациях оценки, полученные работниками во время тренинга, составляют строго конфиденциальную информацию и остаются неизвестными даже руководителям отделов, в которых работают эти люди. Такой подход подразумевает, что факт

прохождения через тренинг служит гарантией компетентности работника, и нам не остается ничего иного, как просто пожать плечами.

Скорее всего, тренер еще на стадии исследования с помощью супервайзеров и компетентных работников выяснил, какой уровень исполнения ожидается от высококвалифицированного исполнителя. Однако принимать этот уровень исполнения за стандарт обучения не всегда целесообразно. Например, опытный, компетентный токарь может за определенное время обработать с высоким качеством большое количество заготовок. Но было бы неразумно обучать ученика до тех пор, пока он не достигнет уровня опытного токаря. Скорее следует стремиться к тому, чтобы научить его производить заготовки, соответствующие некоему приемлемому стандарту качества, полагаясь на то, что впоследствии он отточит свои умения и выйдет на уровень квалифицированного токаря.

При установлении критериев важно определить минимальный стандарт исполнения, по достижении которого ученик считается подготовленным к работе. Но это не значит, что нужно занижать стандарты. Очевидно, что солдат, которого обучают управлению миноискателем, должен выйти на уровень 100 %-й точности, прежде чем его пошлют на расчистку путей для наступающих войск.

Оценка исполнения ученика по окончании тренинга должна производиться с помощью практических тестов, которые показывают, способен ли ученик успешно применить на практике полученные знания и умения. Хорошо сформулированные цели исполнения подсказывают, каким должно быть содержание теста. Например, следующие фразы можно использовать в качестве контрольных заданий.

- «Перечислить страховые вознаграждения, предусмотренные пенсионным полисом».
- «Рассортировать (разложив по двум стопкам) правильно и неправильно заполненные формы».
- «Произвести обрезку розового куста».

Если на данной стадии не разработаны критерии оценки, велика вероятность использования неадекватных тестов. Вышеприведенная фраза — «Произвести обрезку розового куста» — предполагает, что при проведении контрольного испытания ученик должен будет с помощью секатора обрезать розовый куст, чтобы продемонстрировать свои умения. Если же вместо практического задания ученика просят устно или письменно «описать, как производится обрезка розового

куста», это не помогает оценить, может ли ученик выполнить обрезку на практике.

При выборе методов оценки тренер должен учитывать и адекватность теста и установленный стандарт исполнения. Во многих случаях установление стандарта не представляет особой трудности; за стандарт могут быть приняты определенное число правильных ответов, степень отклонения в рамках допустимого, время выполнения задания и т. п. В других случаях, когда установить точный стандарт исполнения невозможно, приходится полагаться на суждения тренеров или инструкторов.

Так происходит, например, при оценке навыков межличностного взаимодействия, когда группа тренеров или ассессоров выносит суждение о степени компетентности ученика исходя из собственного опыта и ожиданий. В этом случае в колонке «Стандарты» обычно пишут «Удовлетворенность тренера-супервайзера». Кому-то может показаться, что в такой оценке велик элемент случайности, однако она может быть гораздо точнее, чем представляется, если тренеры и супервайзеры тщательно продумали, какие параметры поведения подлежат оценке, и совместно разработали лист наблюдений и оценки (*check-list*). Исследования показывают, что со временем оценки ассессоров становятся все более согласованными.

Отношение и установки

До сих пор мы говорили о целях тренинга, связанных с развитием знаний и умений. Цели тренинга в отношении установок — это гораздо более сложный вопрос. Главная проблема состоит в том, что в области установок цель, условия и стандарты исполнения не поддаются точному определению. Практически невозможно в краткосрочной перспективе объективно измерить и оценить изменение или развитие установок. Более того, эти изменения не поддаются прямому наблюдению. Единственное, что мы видим, это поведение, которое может свидетельствовать о той или иной установке или отношении человека, и многие тренеры считают это достаточным для того, чтобы сделать вывод об установке. Так, например, если мы обучаем продавцов универсама и одна из целей тренинга в плане установок звучит «Ценить каждого клиента и понимать, что от последнего зависит существование и развитие организации», будет довольно сложно, а может быть, невозможно, измерить, имеет ли персонал такую установку.

Вместе с тем есть ряд поведенческих показателей, которые могут говорить о том, что персонал действительно «ценит» каждого клиента. К таковым могут относиться любезное, доброжелательное и быстрое обслуживание, улыбки на лицах продавцов и т. п. Зачастую подобная ситуация представляет для тренера неразрешимую дилемму: с одной стороны, он видит, что персонал демонстрирует поведение, которое как будто свидетельствует о наличии определенного отношения, а с другой стороны, он понимает, что в действительности персоналу может быть глубоко безразличен клиент. Однако на самом деле никакой дилеммы здесь нет. Если покупатели чувствуют, что их ценят, и продолжают покупать товары в этом универмаге, то можно считать, что цель достигнута. Кроме того, замечено, что описанное поведение со временем начинает приносить удовольствие субъекту, и в результате его отношение может измениться в нужную сторону. Поэтому при измерении установок нужно заниматься не «душевешением», а оценкой поведения людей.

Другая проблема, возникающая при постулировании целей в области установок, связана с тем, что эти цели, в отличие от целей в сфере знаний и умений, не могут быть обособлены. Установка, или отражающее ее поведение, обычно разворачивается в контексте других целей. Человек не может быть дружелюбным, участливым или вежливым, бездействуя. Эти формы поведения вписаны в контекст деятельности, они проявляются в рамках конкретного вида исполнения, например при обслуживании клиента, консультировании покупателя, приеме пациента, при установке или починке электроприбора. Эти формы поведения даже могут служить стандартами исполнения, хотя оценка уровня компетентности исполнителя по этим параметрам скорее всего будет субъективной («удовлетворенность тренера/ супервайзера»). Зачастую именно такой подход является единственным возможным при определении целей в области установок. Проиллюстрируем применение данного подхода следующим примером:

*Тренинг работников
бухгалтерии*

Исполнение

Ответить по телефону на вопросы клиента относительно расчетов.

Стандарт

Назвать себя и отдел согласно установленной формуле представления.
Сообщить запрашиваемую информацию — без ошибок.

Быть вежливым, доброжелательным и терпеливым при разговоре с клиентом.

К, сожалению, далеко не все установки можно расписать и оценить с такой же легкостью, как в вышеприведенном примере. При обучении тренеров, например, одной из целей тренинга является организация и планирование учебных сессий или уроков. Даже если ученик демонстрирует способность к организации и планированию, в плане развития установок к нему могут предъявляться более высокие требования, допустим, он должен «понимать необходимость тщательной организации и планирования».

Ясно, что наблюдению поддается только сам процесс организации и планирования, тогда как «понимание» проследить невозможно. Но и здесь мы можем рассчитывать или по крайней мере надеяться на то, что со временем ученик убедится в важности организации и планирования и «поймет» их необходимость. Несмотря на то что «понимание» является долгосрочной задачей и необходимость постулирования подобной цели остается под сомнением, люди, занимающиеся подготовкой тренеров, должны иметь ее в виду. Если тренер собственным примером будет подтверждать ценность организации и планирования, он, несомненно, внесет существенный вклад в развитие соответствующих установок учеников. Поэтому есть все основания для того, чтобы постулировать отдельно цели, связанные формированием и развитием установок, чтобы тренеры четко осознавали, какие установки им следует демонстрировать в своем поведении и развивать у учеников.

Определение условий

Информация об условиях труда, к каковым относятся инструменты, оборудование, материалы и документы, необходимые для выполнения работы, а также физические условия труда и помощь и поддержка со стороны непосредственных руководителей, может быть получена посредством различных форм анализа заданий и умений.

Чтобы тренинг был реалистичным, необходимо продумать, насколько реальные условия труда должны быть воспроизведены при обучении. Ясно, что в тех случаях, когда обучение происходит на рабочем месте или частично на рабочем месте, то будут воспроизведены все или многие условия труда. Чем более приближены условия обучения к реальным условиям труда, тем больше времени и средств отнимает тренинг. Поэтому требование реалистичности должно относиться только к критическим характеристикам работы. Например,

трудно оспорить необходимость использования дорогостоящих тренажеров при подготовке летчиков, особенно когда речь идет об отработке действий пилота в аварийных ситуациях. Однако вряд ли целесообразно использовать сложные телефонные сети при тренинге базовых навыков ведения телефонных переговоров, — в этом случае достаточно просто посадить двоих учеников по разные стороны ширмы.

При написании целей тренинга тренеру приходится решать, какие из реально существующих условий работы следует воспроизвести при обучении. Поэтому он должен хорошо ознакомиться с реальными условиями труда путем непосредственного выполнения работы или посредством наблюдения за исполнителями.

Однако воспроизведение реальных условий труда при обучении — это не единственное основание для определения и написания условий тренинга. Другая причина состоит в том, что детализация условий может коренным образом изменить постулированную цель и последующую проверку исполнения. Поясним эту мысль на следующем примере. Одна из целей для конторских служащих, работающих в образовательных учреждениях, была сформулирована так:

- «Перечислить дисциплины, предварительная сдача экзамена по которым освобождает претендента на *Advanced Certificate*¹ от прохождения тестирования по 1, 2 и 3 частям Теста на *Advanced Certificate*.

Служащие усердно заучивали список дисциплин и положения об освобождении, чтобы выполнить упражнения и тесты, которые им давали во время тренинга. Однако при внимательном изучении условий их работы обнаружилось, что в их распоряжении имеются справочные таблицы, на основании которых они могли консультировать претендентов о правилах освобождения. Таким образом, цель исполнения было бы правильнее сформулировать так:

- «Консультировать претендентов на *Advanced Certificate* о порядке освобождения от тестирования по отдельным дисциплинам».

Или:

- «Решить какие льготы полагаются претенденту на *Advanced Certificate*, имеющему подтверждение об успешной сдаче экзаменов по всем дисциплинам».

В колонке «Условия обучения» следовало написать:

- «Дано: справочные таблицы по порядку освобождения от тестирования по отдельным дисциплинам и образцы анкет, заполненных претендентами».

Все это меняет наше представление о роли конторского служащего и соответственно подход к его обучению.

Еще одно требование при определении условий обучения — это единообразие условий. Далеко не всегда тренинг проводится в одном и том же месте. В крупных организациях тренинг может осуществляться в форме курсов, проводимых в отдаленных друг от друга центрах. Четкое изложение условий обучения обеспечивает более высокую степень их единообразия. Например, при обучении операторов текстовых процессоров необходимо оговорить, какой пакет программ должен быть использован, характер текстов, подлежащих диктовке и набору, наличие технических терминов и иностранных слов, длину отрывков и т. п.

Значение целей тренинга

Из всего вышесказанного видно, что время, потраченное на написание целей тренинга, с лихвой окупается теми выгодами, которые обеспечивают эти цели.

- Наличие целей позволяет избежать как избыточного, так и недостаточного тренинга. Избыточный тренинг связан с большими затратами; если программа содержит не относящийся к делу материал, это может породить путаницу в умах учеников. Недостаточный тренинг не устраняет недостатки исполнения и порождает необходимость дополнительных вложений для исправления ситуации.
- Конечные цели служат ориентиром при разработке содержания учебных курсов и основой определения вспомогательных целей.
- Ясно сформулированные цели тренинга помогают тренеру/преподавателю и ученикам понять, на что должны быть направлены их усилия.
- Цели тренинга, определяющие параметры (знания, умения, установки), стандарты и условия исполнения, служат основой измерения эффективности тренинга.

- Они обеспечивают связь между объектами тренинга, с одной стороны, и содержанием и методами тренинга — с другой, что открывает возможность для валидации тренинга.
- Цели служат первоочередным ориентиром при исследовании организационной политики в области обучения персонала.

Возражения

Безусловно, есть здравый смысл и логика в том, чтобы потратить некоторое время и силы на изложение целей тренинга, и вряд ли кто-нибудь возьмется оспорить тот факт, что тренер только выигрывает, располагая четко сформулированными целями, исходя из которых он может проектировать программу тренинга.

Первые приверженцы систематичного подхода быстро поняли, сколь полезно иметь точно сформулированные цели, руководствуясь которыми можно было очистить содержание существующих учебных программ от «сухостоя» или заменить их более современными и менее дорогостоящими программами. Такое применение целей иногда порождало необходимость продления и расширения или введения новых тренинговых проектов. И по иронии судьбы это обстоятельство открыло дорогу первым возражениям против использования целей. В целом ряде организаций затраты на расширение учебных программ никак не сопоставлялись с конечным результатом тренинга, который трудно оценить в денежном выражении.

Систематичный подход оказался не по душе некоторым тренерам. И особенно сильные возражения вызывало положение о формулировании целей. Рекомендация о письменном изложении целей, в соответствии с которой результаты тренинга должны быть расписаны в терминах исполнения, условий и стандартов, показалась им необоснованно жесткой, и это породило обвинения в том, что подобный формат изложения целей отдает холодным клиницизмом и «обесчеловечивает» процесс тренинга.

Изложение целей тренинга предполагает, что исполнение, ожидаемое от учеников в конце обучения, должно быть описано в терминах поведения, которое «поддается наблюдению и измерению». Это положение, несомненно, подкрепляет вышеназванные обвинения, но, кроме того, оно означает, что учебная программа должна быть максимально конкретной и из нее должны быть изъяты чисто познаватель-

ные или общеобразовательные элементы. Некоторые тренеры истолковали это как призыв к отказу от креативного подхода и инноваций в угоду унифицированной подаче учебного материала и предсказуемости результатов.

Многие тренеры жалуются, что им трудно сформулировать цели. Одна из проблем состоит в том, что поиск подходящего слова, которое наиболее точно описывало бы ожидаемое поведение учеников, отнимает слишком много времени. Другая трудность связана с оценкой и измерением этого поведения. Эти проблемы усугубляются необходимостью компактной подачи информации и разнесения ее по колонкам «Исполнение», «Условия» и «Стандарты», тогда как информация не всегда может быть втиснута в столь жесткие рамки.

Вопрос о том, как сформулировать цели, нередко вызывает так много дебатов и дискуссий, что изложение целей превращается в самоцель. И здесь нужно отметить, что в этой проблеме отчасти повинны люди, ответственные за подготовку тренеров: некоторые упражнения по написанию целей и последующее обсуждение этих целей грешат таким академизмом, что возводят вопрос в ранг неразрешимых научных проблем.

Если говорить конкретно, то многие тренеры находят скучным и бессмысленным расписывать цели исполнения в сфере знаний. Они не находят других слов для описания ожидаемого исполнения ученика, кроме «изложить» и «перечислить».

Ценность такого описания вызывает сомнения, если нет адекватного инструмента оценки, который измерял бы, насколько хорошо могут ученики «изложить» или «перечислить» данные им знания. Поэтому тренерам часто приходится просто полагаться на то, что ученики усвоили знания, и они вполне закономерно задаются вопросом: зачем писать?

Проблема приобретает еще большую остроту, когда речь идет о написании целей, связанных с формированием и развитием установок. Относительно просто описать нужное поведение, но оценка и измерение установки считается в высшей степени субъективным занятием, если только не использовать в этих целях ролевые игры. Может пройти очень много времени, прежде чем работник начнет демонстрировать указанное поведение, и только тогда можно будет оценить эффективность тренинга. Те же возражения вызывает необходимость изложения целей в тренинге по развитию управления; утверждается, что пройдет, дескать, несколько лет, прежде чем у тре-

нера появится возможность наблюдать в поведении бывшего ученика те качества и установки менеджера, на развитие которых был направлен тренинг.

Что касается психомоторных навыков и процедурных умений, то здесь написание целей обычно не вызывает больших затруднений, поскольку результат довольно легко поддается наблюдению и оценке. По-видимому, именно это обстоятельство объясняет распространенное утверждение, что цели уместны при тренинге умений, но неприменимы в других видах тренинга и обучения.

Эти возражения практического свойства поддерживаются и дополняются критикой теоретиков, оспаривающих правомерность использования поведенческих и учебных целей в деле образования.

Они заявляют, что механическая, или техническая, модель тренинга и обучения, имплицитно подразумеваемая поведенческим подходом, является манипулятивной и противоречит демократической концепции обучения, в соответствии с которой человек сам управляет своим обучением и сам выбирает цели. Поэтому утверждается, что учебный план, разработанный на основе поведенческих целей, не оставляет возможности для личностного развития. Кроме того, считается, что поведенческая модель тренинга и обучения не способствует развитию гибкости установок и поведения, столь необходимой в многонациональном и изменчивом мире.

Теоретики образования утверждают, что сторонники поведенческого подхода недооценивают важность преподавания теоретических основ. Если учебный план базируется на поведенческих целях, это означает, что тренинг направлен на достижение только этих целей, — если эти цели не достигнуты, значит, ученики ничему не научились. Иными словами, при поведенческом подходе общеобразовательный опыт, опыт научения в широком смысле этого слова либо полностью игнорируется, либо имеет второстепенное значение.

Теоретики-оппоненты допускают, что поведенческие цели уместны, когда речь идет о механическом запоминании, но оспаривают целесообразность их использования для развития понимания или способности к применению знаний и умений в новых ситуациях. По их мнению, требование изложения целей серьезно ограничивает тренера, лишая его возможности быть креативным. Кроме того, оппоненты утверждают, что перенос акцента на конечный результат означает недооценку важности самого процесса или опыта обучения, тогда как последние имеют фундаментальное значение.

Ответ на возражения

Спор о целях тренинга может быть отчасти разрешен рассмотрением различий между тренингом и образованием, о которых говорит Глейзер (Glaser, 1962). Первое различие относится к степени специфичности конечного продукта. Глейзер пишет:

«<<...> в тех случаях когда конечный продукт научения можно специфицировать совершенно конкретными примерами желаемого поведения ученика, то возможно разработать обучающие процедуры, направленные на тренировку или формирование такого поведения».

Если же речь идет о том, чтобы дать человеку некое комплексное умение, которое трудно расчлениить на отдельные составляющие и проиллюстрировать конкретными примерами исполнения, то необходимо более широкое обучение, при котором ученика вооружают общим подходом к ситуации, ожидая, что он генерализует его и сумеет воспользоваться им в аналогичных или новых ситуациях.

Разницу между тренингом и образованием Глейзер анализирует и с точки зрения минимизации-максимизации индивидуальных различий. Он считает, что тренинг как обучение узкоспецифичным формам поведения подразумевает определенную степень единообразия в рамках существующих индивидуальных различий. Образование же, напротив, подразумевает поощрение индивидуальных особенностей ученика; «обучение ведется таким образом, что каждый ученик в результате вырабатывает свои собственные способы выполнения той или иной деятельности».

Эти различия помогают в самом общем виде обосновать правомерность использования поведенческих целей при разработке тренинга. Однако можно привести и целый ряд конкретных аргументов, подтверждающих необходимость целей.

Возражая против использования поведенческих целей, наши оппоненты тем самым возражают против необходимости планирования. Отсутствие четко сформулированных целей чрезвычайно затрудняет процесс планирования учебной программы и координации различных ее аспектов. Кроме того, изложение целей полезно еще и тем, что позволяет тренеру проверить и скорректировать свои исходные предположения и допущения.

Постановка целей организует мышление и побуждает тренеров к четким, однозначным формулировкам при общении друг с другом.

На основе целей производится выбор методов обучения и определяется последовательность подачи учебного материала.

В отношении других аспектов систематического подхода следует сказать, что наличие ясно сформулированных целей позволяет разбить цели и задачи отдельных тренинговых мероприятий на отдельные элементы, что, по мнению ряда специалистов, переводит процесс оценки в более рациональную плоскость. Тесно связано с этим аргументом и замечание о том, что наличие конкретных целей побуждает тренера мыслить трезво, вместо того чтобы питать возвышенные, но смутные надежды и ожидания. Впрочем, даже принимая все эти аргументы, многие тренеры могут спросить: так ли уж нужно следовать всем правилам написания целей?

«Правила», о которых мы говорили выше, — это не столько правила, сколько ориентиры, и они допускают возможность отступлений.

Документ «Цели тренинга» является рабочим инструментом тренера, и если он громоздкий, то им невозможно пользоваться. Совершенно ни к чему каждый раз пытаться втиснуть цели в знакомые колонки «исполнение», «условия» и «стандарты», если они не могут быть изложены в этой форме. Во многих случаях подобный формат изложения является идеальным, однако в рамках целого ряда профессий и работ существуют процедурные и канцелярские задания, подразумевающие одни и те же условия и единый стандарт — «без ошибок».

Как уже говорилось выше, в таких случаях лучше постулировать условия и стандарты в начале документа, а затем уже описать ожидаемое исполнение.

Если стандарты определены процедурами и нормами, оговоренными в руководствах, справочниках, инструкциях и других нормативных актах, в колонке «Стандарты» достаточно сделать ссылку на соответствующий параграф или страницу, нежели покорно переписывать длинные пассажи из текста.

Когда ожидаемое исполнение связано с использованием навыков межличностного общения и качеств руководителя, приходится смириться с тем фактом, что иногда даже во время тренинга разные тренеры по-разному оценивают уровень компетентности ученика. Вероятность расхождения оценок возрастает, когда ученик приступает к работе и его компетентность оценивает начальник. В подобных случаях заявленный стандарт исполнения часто звучит как «удовлетворенность тренера/преподавателя» или «удовлетворенность началь-

ника и соответствие нормам отдела». Такие формулировки вполне приемлемы при условии, что цель исполнения дает достаточно наглядное представление о желаемом диапазоне поведения. Это не значит, что мы игнорируем необходимость получения точной и объективной оценки, — мы просто устанавливаем пределы допустимого отклонения, как это принято, например, при определении стандартов выполнения заданий, включающих применение физических умений.

Когда тренинг направлен на развитие осведомленности (приобретение знаний), может быть, и нет особого смысла детализировать все цели исполнения с помощью слов «перечислить» и «изложить» или еще менее точных «описать» и «объяснить», если нет адекватного теста для оценки исполнения. Однако все тренеры согласны с тем, что содержание «познавательного» тренинга и обучения должно быть структурировано. Очевидно, что сделать это можно, только сформулировав цели, — пусть даже при этом нам приходится просто надеяться на то, что ученики способны «изложить», «перечислить» и т. п.

Наличие целей, точно определяющих конечный результат и содержание тренинга, не препятствует включению материала, дополняющего или обогащающего обучение. Важную роль играют визиты бывших учеников, способных рассказать о том, как применить полученные знания и умения на практике, или предостеречь коллег о трудностях и ошибках. Такого рода материал может быть представлен также в форме текстов или видеороликов. Фактически, для использования подобного материала не нужны расписанные цели, ибо он обладает внутренней ценностью, которую невозможно определить в поведенческих терминах, но которая тем не менее существенно обогащает и процесс и результат обучения.

Как видите — и как прочувствовали на себе многие из нас, — изложение целей тренинга это непростая задача; иногда она становится настоящим камнем преткновения, и тренеру порой кажется, что можно обойтись и без целей. Те из тренеров, кто попробовал обойтись без целей, скорее всего признают, что, несмотря на все сложности их написания и частую расплывчатость формулировок, невозможно спроектировать или оценить тренинг на профессиональном уровне, если не знаешь, чего ты пытаешься достигнуть. Пройдя через такого рода опыт, особенно хорошо начинаешь понимать мораль, которой Роберт Мейджер (Mager, 1975) сопровождает часто цитируемую им басню о морском коньке: «...если ты не знаешь, куда идешь, ты можешь попасть не туда — и даже не будешь знать об этом».



ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ НАУЧЕНИЯ

Сердцевиной тренинга является процесс научения. При выборе или разработке методов и средств обучения, а также при составлении программы тренинга, тренеру следует стремиться к тому, чтобы сделать как можно более легким для целевой аудитории процесс освоения знаний и умений. Для того чтобы создать такую учебную среду, которая будет способствовать быстрому и легкому научению, тренеру нужно знать принципы и условия научения. И данная глава призвана помочь ему в этом. Ниже приводится краткий обзор тем и вопросов, составляющих содержание главы.

- Последовательность подачи учебного материала.

Несмотря на очевидную важность этого момента, его часто упускают из виду при разработке программы тренинга. Последовательность подачи материала определяет легкость его усвоения и в конечном итоге эффективность тренинга.

- Готовность ученика.

Готовность ученика к обучению зависит от ряда факторов. Важнейшие из них — это базовая способность к научению, или обучаемость, и наличие специальных способностей, обуславливающих легкость усвоения различных видов учебного материала. Большую роль играет также исходная и текущая мотивация. Уровень мотивации зависит от потребностей, образования, опыта и эмоционального и физического состояния индивидуума.

- Условия научения.

Тренер должен знать, как происходит процесс научения и какие условия помогают научению. В частности, он должен понимать, как влияют структура учебного материала и различные действия тренера и ученика на эффективность усвоения различных предметов. Следует также определить условия, облегчающие перенос знаний из теоретической плоскости в практическую и снижающие вероятность забывания материала или утраты умения.

- Влияние материала.

Условия научения должны быть организованы с учетом конкретного материала, подлежащего усвоению.

- Индивидуальные различия.

Существует целый ряд индивидуальных факторов, оказывающих большое влияние на процесс научения. Наряду с очевидными факторами, такими как уровень интеллекта, способности, возраст и уровень образования учеников, в последние годы были установлены другие факторы, способные существенным образом повлиять на легкость научения. К ним относятся личностные характеристики и индивидуальный стиль научения.

Последовательность подачи материала

Основополагающим моментом при составлении программы тренинга является последовательность подачи материала. Правильная последовательность облегчает процесс научения и делает его более эффективным. И здесь за основу могут быть взяты общие «правила» подачи учебного материала (переход от легкого к трудному, от простого к сложному, от известному к новому и т. п.). Кроме того, логичная и разумная последовательность в последующем помогает ученикам вспомнить материал.

Однако для определения последовательности, наиболее соответствующей конкретной ситуации, тренеру, возможно, придется провести дополнительные наблюдения и анализ, которые позволят отделить опытных исполнителей от новичков, с последующей эмпирической проверкой разных последовательностей. Формы анализа, которые могут быть использованы для этой цели, описаны в главе 5. Например, иерархический анализ заданий или анализ алгоритмов обеспечивает тренера информацией о последовательности выполне-

ния процедур. В когнитивной сфере (знания, понимание, интеллектуальные умения) может быть применен анализ предмета, позволяющий построить иерархию учебного материала, установить необходимые предпосылки научения и тем самым определить последовательность подачи учебного материала. Анализ комплексных моторных или физических умений может выявить, что для овладения комплексным умением требуется овладеть некими более простыми умениями, которые могут или должны быть усвоены в определенной последовательности, задающей «естественную» и логичную последовательность подачи учебного материала.

В сфере межличностного взаимодействия некоторым базовым навыкам, например умению слушать собеседника и задавать вопросы и соответствующему невербальному поведению следует обучать одновременно. Опыт тренерской работы, да и просто здравый смысл подсказывают, что обучение более тонким социальным умениям, в частности, тем, которые связаны с консультированием, должно производиться лишь после того, как сформированы базовые умения.

Готовность ученика

Готовность ученика к приобретению новых знаний и умений можно исследовать с разных сторон. Ученик должен быть готов интеллектуально, эмоционально и физически, кроме того, он должен иметь соответствующую установку и мотивацию. Хотя мы рассматриваем эти компоненты по отдельности, в действительности они часто переплетаются и взаимодействуют друг с другом, обуславливая успешность обучения.

Если говорить об интеллектуальной готовности, то к настоящему моменту тренер уже должен иметь ясное представление об исходном уровне знаний и умений учеников, их потенциальной способности к обучению и специальных способностях, необходимых для усвоения предполагаемого содержания тренинга. Эта информация может быть получена в ходе изучения образовательного и профессионального опыта учеников, а также с помощью диагностических или психологических тестов. Например, для обучения инженерно-механическим умениям требуется наличие механических и пространственно-визуальных способностей, тогда как для коммерсантов важнее вербальные, канцелярские и арифметические умения.

Принципы и условия научения

Нужно и нельзя	Примеры поведения
Нужно Показывать, что каждый ученик может внести вклад	принимая во внимание и обсуждая идеи и точки зрения учеников
Нельзя Облегчать задачу	выполняя трудные задания за ученика
Нужно Побуждать их обращаться к вам за помощью только при необходимости	не спешить помогать им
Нельзя Делать что-то за ученика, когда он просит о помощи; вместо этого — побуждать его справиться с заданием самостоятельно	давая только ключ или намекая
Нужно Побуждать учеников находить и исправлять свои ошибки	предоставляя им образцы и направляя их с помощью вопросов
Нельзя Делать обучение слишком легким	дробя материал на мелкие части. Пусть ученик сам разобьет материал на части
Нужно Предоставлять им достаточно времени на решение сложной задачи	Дать время на обдумывание. Нехватка времени может быть стрессогенным фактором
Нельзя Давать нереалистическую обратную связь	осыпая ученика незаслуженными похвалами или упреками
Нужно Воспитывать в учениках заинтересованность в том, чтобы научиться делать что-то хорошо	обсуждая с ними возможные пути научения
Нельзя Умалять старания учеников	высмеивая их или сравнивая друг с другом
Нужно Развивать в учениках способность самостоятельно оценить сделанную работу	Дать им возможность проверить свою работу и оценить ее качество
Нельзя Давать слишком легкие или слишком трудные задания	выбирая задания, не соответствующие прошлому опыту учеников
Нужно Подвести учеников к осознанию того, что практические упражнения необходимы и для овладения умениями и для формирования навыков	Побуждать их проделывать работу несколько раз, подробно разбирая все ошибки

Рис. 7.1. Некоторые «нужно» и «нельзя» тренерской работы
(Downs, Perry, 1984)

Впрочем, интеллектуальная готовность ученика не ограничивается только наличием общей способности к обучению или специальных способностей к усвоению специфического материала. Вполне возможно, что в процессе ранее пройденного тренинга и обучения человек «научился учиться», т. е. выработал определенные стратегии обучения, которые облегчают задачу усвоения нового материала и развития новых умения.

Существует ряд исследований, посвященных поиску путей совершенствования процесса обучения. Даунс и Перри (Downs, Perry, 1982, 1984) разработали краткие тренинговые курсы, задачей которых было научить ученика учиться. Например, одна из программ предусматривала специальные упражнения, направленные на развитие общей способности ученика к запоминанию и пониманию.

В другой программе, рассчитанной на супервайзеров, ответственных за проведение тренинга на рабочем месте, использовался специально разработанный чек-лист, содержащий примеры поведения, которые должно и нельзя демонстрировать тренеру, чтобы научить ученика учиться. Таблица на рис. 7.1, в которой приводятся некоторые «нужно» и «нельзя», помогает понять идею Даунса и Перри.

В общем и целом можно сказать, что ученики, которые «научились учиться» — это более активные ученики, готовые взять на себя ответственность за свое обучение и имеющие навык научения. Они более сосредоточены и более открыты для нового опыта, и поэтому им легче воспринять и усвоить содержание тренинга. Если говорить о тренинге менеджеров, то здесь, по мнению Мамфорда (Mumford, 1986), «обучение научению» имеет следующие позитивные эффекты.

- Рост обучаемости учеников.
- Снижение фрустрации от вынужденного участия в неэффективных учебных процедурах.
- Рост мотивации к обучению.
- Понимание того, что неспособность ученика к научению конкретному виду деятельности не означает, что он не готов или не способен к обучению вообще.
- Снижение зависимости от преподавателя.
- Возможность применения и развития «формальных» знаний и умений на практике.

Даунс и Перри (Downs, Perry, 1985) обращают внимание на еще одно преимущество, сопряженное с «обучением научению». Оно со-

Стиль руководства	Степень ситуационной зрелости ученика	Стиль межличностного поведения
Отдает распоряжения, приказывает, говорит, что и как нужно сделать	Низкая	Отдаленность, отчужденность
Ставит задачу, убеждает, «вводит в курс»		Признание, нотка одобрения
Направляет, советует, показывает, что и как сделать		Участие, помощь, влияние
Побуждает, стимулирует, настраивает	Умеренная	Поддержка, ободрение, предостережение
Консультирует: выясняет и советует		Отзывчивость, чувствительность к потребностям
Помогает, содействует		Подталкивает, настаивает
«Отпускает», предоставляет свободу действий		Отход, самоотстранение, прекращает помогать
Предоставляет ресурсы, необходимые для выполнения задачи	Высокая	Уважает, считается, ценит
Участствует, имеет долю		Теплое отношение, расположение, приязнь
Сотрудничает, работает в паре		Взаимозависимость, равноправные отношения

Рис. 7.2. Зрелость ученика и стиль руководства и межличностного поведения тренера (Stuart, Holmes, 1982)

стоит в том, что в ходе такого обучения изначально слабые ученики могут научиться эффективно применять те стратегии научения, которыми пользуются сильные ученики.

Другой аспект готовности ученика, тесно связанный, с умением учиться, анализируют Стюарт и Холмс (Stuart, Holmes, 1982) в контексте обсуждения эффективных тренерских стилей. Они подчеркивают, что тренер должен выбирать стиль руководства и межличностного поведения в зависимости от «степени зрелости, которую проявляет/демонстрирует ученик в контексте конкретной учебной ситуации». Зрелость ученика определяется тремя моментами:

- способностью ставить высокие, но достижимые цели,
- готовностью и способностью взять на себя ответственность за свое научение,
- уровне образования и/или прошлым опытом обучения.

Последний момент в значительной степени зависит от эффективности ранее применявшихся методов и подходов и в свою очередь влияет на установки и ожидания ученика в отношении предстоящего обучения.

Авторы считают, что при низком уровне зрелости ученика более уместен директивный стиль поведения тренера. Однако с ростом зрелости ученика тренер должен изменить свое поведение (см. рис. 7.2).

Очевидно, что обучение научению, о котором мы говорили выше, может повысить ситуационную зрелость ученика. Поэтому если в начале тренинга ученикам предоставлена возможность научиться эффективным стратегиям научения, то к освоению последующего содержания тренинга они приступят, уже находясь на более высокой ступени зрелости. Тренер должен учитывать эту возможность и соответствующим образом корректировать свое поведение.

Готовность ученика в огромной степени зависит от его исходного уровня мотивации. Вопрос о мотивации учеников в процессе тренинга будет рассмотрен ниже.

Житейский опыт и данные многочисленных исследований показывают, что отсутствие желания учиться или мотивации к обучению серьезно ограничивает возможность научения. В данном случае мотивацию можно определить как то, что питает, направляет и поддерживает поведение ученика. Будет или не будет ученик демонстрировать это «активное, целенаправленное поведение», зависит от целого ряда факторов. Модель мотивации, представленная на рис. 7.3, помогает определить наиболее важные факторы и может быть полезна для общего обсуждения проблемы мотивации в тренинге.

Из этой модели видно, что тренер должен прежде всего подумать о потребностях учеников. Потребности можно классифицировать следующим образом.

Физические — сексуальные, потребность в пище.

Потребность в безопасности — поддержка, безопасное окружение.

Эмоциональные: индивидуальные — контроль, независимость, достижение, уверенность в себе, автономия, одобрение.

Эмоциональные: социальные — принятие, признание, уважение, статус, принадлежность к группе.

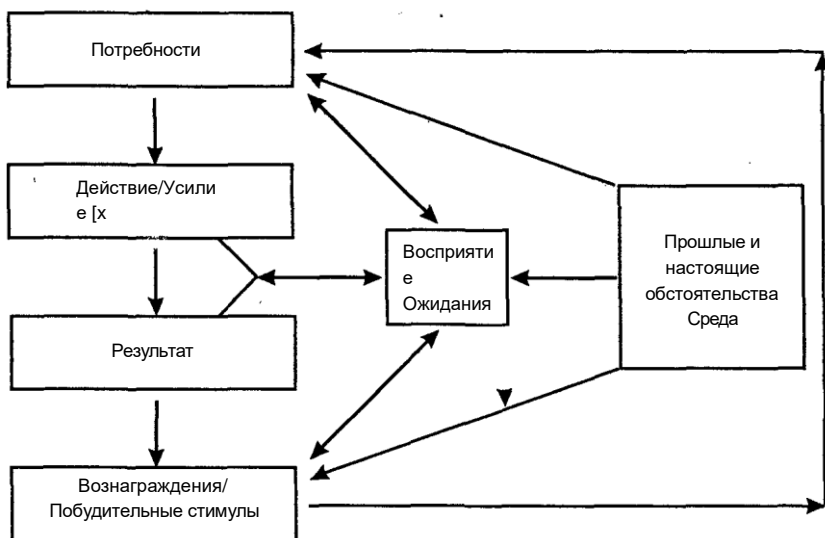


Рис. 7.3. Модель мотивации

интеллектуальные — любопытство, разнообразие, стимуляция.

Потребность в самоактуализации — саморазвитие, осмысленность, целеустремленность.

Маловероятно, что тренеру придется думать об удовлетворении физических потребностей учеников, хотя иногда приходится сталкиваться с проблемой плохого питания учеников. Какая из других перечисленных потребностей станет предметом забот тренера — зависит от психологического склада конкретного ученика, а в случае с потребностью в безопасности — от характера тренинга. Кроме того, ученики могут различаться и по типу мотивации. Мотивацию можно условно разделить на «исключительно внутреннюю», «исключительно внешнюю» и «частично внутреннюю» (Mawhinney, 1979). МакКормик и Илджен (McCormick, Igen, 1985) определяют эти типы мотивации следующим образом.

1. *Исключительно внутренняя мотивация.* Человек получает истинное удовольствие от деятельности и готов заниматься ею все время, не испытывая потребности во внешних вознаграждениях.
2. *Исключительно внешняя мотивация.* Задание само по себе не представляет интереса для человека, он будет выполнять его только ради получения внешних вознаграждений.

3. *Частично внутренняя мотивация.* Человек получает удовольствие от выполнения задания только некоторое время, затем его интерес угасает; он продолжит работу только при условии внешнего вознаграждения.

Источником внутренних вознаграждений является само задание. Оно кажется ученику интересным и значительным; выполняя его, ученик приобретает определенные умения, что доставляет ему внутреннее удовлетворение. Внешние вознаграждения и стимулы, к которым относятся деньги, продвижение по службе и т. п., не связаны с содержанием задания.

«Чистые» типы мотивации встречаются крайне редко; маловероятно, чтобы ученик был мотивирован исключительно внутренними или исключительно внешними стимулами. Поэтому тренеру чаще всего приходится задействовать и внутреннюю и внешнюю мотивацию, чтобы стимулировать интерес и работоспособность учеников. Тренер должен объяснить, какие внутренние и внешние вознаграждения ожидают их в кратко- и долгосрочной перспективе в случае удовлетворительного исполнения. Эти вознаграждения в свою очередь могут стать средством удовлетворения потребностей учеников.

Введение ученика в тренинг существенным образом влияет на его последующее восприятие, отношение и ожидания, связанные с тренингом. Нередко тренеру приходится преодолевать уже сложившееся у ученика в результате его прошлого образовательного или профессионального опыта негативное отношение к тренингу как таковому. Оставшийся без вознаграждения образовательный опыт может отрицательно сказаться не только на установке ученика, но также на его уверенности в себе и самовосприятии, что в свою очередь снижает мотивацию и эффективность обучения.

Для стимуляции и подкрепления мотивации необходимо разъяснить ученикам в начале курса цели тренинга, поместив эти цели в более широкий контекст, ассоциированный с факторами, возбуждающими внутренние и внешние мотивы. Как указывает Гане (Gange, 1977), информируя ученика о целях, мы даем ему ясное представление о том, чего он должен достичь в результате тренинга, и тем самым закладываем фундамент для информативной обратной связи, ибо у ученика появляется возможность сравнить свое реальное исполнение с приемлемым стандартом. Гане считает, что наилучшим способом объяснить ученику, какого стандарта исполнения он должен достичь в конце тренинга, является демонстрация этого исполнения в начале тренинга.

Описанная техника постановки цели, действующая мотивацию учеников, служит также повышению эффективности тренинга. Лок и другие ученые, проведя многочисленные лабораторные и полевые исследования ситуаций, не связанных с тренингом, доказали, что данная техника работает при следующих условиях/

1. Цели должны быть реалистичными, т. е. должны учитывать реальные возможности индивидуума.
2. Индивидуум должен быть внутренне согласен с поставленной целью.
3. Индивидуум должен получать своевременную обратную связь о том, насколько его исполнение соответствует цели.
4. Цели должны быть конкретными и труднодостижимыми; нельзя ставить легкие цели, которые не требуют усилий со стороны исполнителя, или просто побуждать исполнителя «сделать все от него зависящее».

Лок и Латам (Locke, Latham, 1984) приводят следующие резоны для постановки целей/

1. Конкретные цели, в отличие от общих, расплывчатых и неясных, направляют деятельность индивидуума в нужное русло.
2. Наличие конкретной цели и, соответственно, ясное представление об ожидаемом результате оказывают мобилизующее воздействие.
3. Труднодостижимые цели, если индивидуум согласен с ними, обладают большим мотивирующим эффектом.
4. Труднодостижимые цели побуждают исполнителя к упорству и настойчивости.

Уэксли, Немерофф и Косентино (Wexley, Nemeroff, 1975; Nemeroff, Cosentino, 1979) показали возможность успешного применения техники постановки целей в тренинге по развитию управления.

Все это убеждает нас в том, что тренеры могут использовать данную технику в определенных ситуациях, особенно когда делается упор на личных достижениях и темпах научения или подбирается сравнительно однородная группа учеников.

В любом случае, независимо от подхода или конкретной процедуры, выбранной для мотивации учеников, важно не переусердствовать с заливкой мотивационного «насоса». Слишком высокий уровень возбуждения или мотивации может снизить продуктивность обуче-

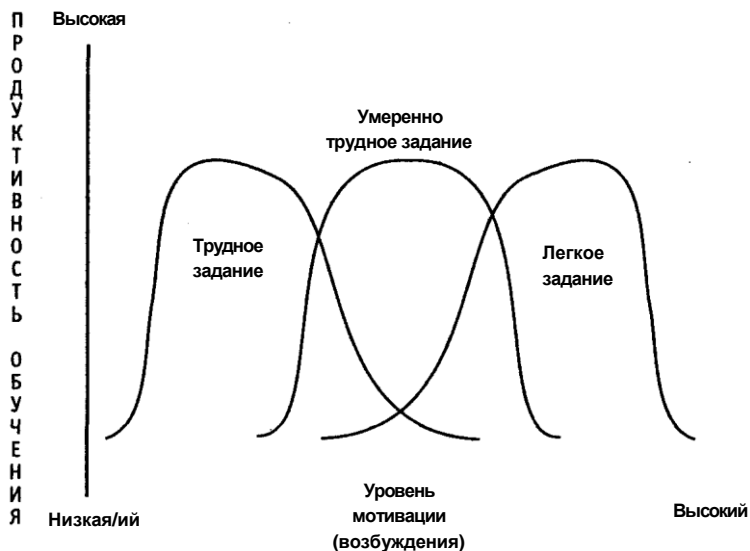


Рис. 7.4. Связь между продуктивностью обучения, уровнем мотивации и степенью трудности задания.

ния, особенно если задание представляет объективную сложность для учеников. Разумеется, верно и обратное, когда задание слишком простое. Диаграмма на рис. 7.4 показывает связь между продуктивностью обучения, уровнем мотивации и степенью трудности задания.

В случае трудного задания более высокая продуктивность обучения достигается при более низком уровне мотивации, тогда как для успешного освоения легких заданий требуется высокий уровень мотивации учеников. Задания умеренно трудные требуют среднего уровня мотивации.

Если мы переусердствуем, стимулируя мотивацию ученика в начале тренинга, если слишком «накачаем» его, это может усугубить его тревогу и опасения, что станет препятствием при освоении трудных заданий. Многие люди перед началом тренинга испытывают опасения, вызванные негативным опытом прошлого обучения. Однако и сам тренер своей манерой поведения может невольно породить эти эмоции у ученика в процессе подготовки к тренингу. Поэтому тренер должен всегда просчитывать, какое воздействие могут оказать его слова и прошлый опыт учеников на их установки и чувства по отно-

шению к предстоящему учебному событию. Восприимчивость тренера, манера и стиль его поведения на протяжении всего учебного процесса, и тем более на подготовительной стадии, имеют огромное значение для устранения и смягчения эмоциональных преград, препятствующих обучению. Если беспокойство и тревога ученика вызваны внешними факторами, например семейными или супружескими проблемами, то в этом случае можно посоветовать ученику проконсультироваться у специалиста или пройти тренинг позже.

Итак, мы обсудили интеллектуальный, мотивационный и эмоциональный компоненты готовности ученика. Но не менее важное значение имеет физическая готовность. Отчасти этот вопрос может быть решен на стадии отбора учеников. В документе «Должностные требования», которым надлежит руководствоваться при отборе учеников на тренинг, должно быть четко изложено, каким основным физическим требованиям должны отвечать люди, чтобы их признали годными к выполнению данной работы. Однако физическая готовность определяется также рядом дополнительных факторов, таких как состояние здоровья, наличие физических увечий, усталость и др., — последние могут обусловить необходимость исключения претендента из тренинговой программы. Еще один физический фактор, подлежащий учету при работе с определенным контингентом людей, — это так называемый «суточный ритм активности», который обуславливает суточные колебания физиологических процессов. Этот фактор особенно важен, когда на тренинг приходят люди, привыкшие к посменному режиму работы. Им требуются время и помощь, чтобы перестроить свой суточный ритм и войти в «нормальный» режим обучения (Folkard, 1987). О возможном влиянии «суточных эффектов» на продуктивность научения мы поговорим в разделах «Общие условия» и «Индивидуальные различия».

Способы научения

Данная глава призвана ответить на вопросы: «Почему люди учатся?» и «Как они учатся?». Последний вопрос отчасти проясняется рассмотрением физических и умственных активностей, способных вызывать относительно устойчивые изменения в поведении людей. Продолжая линию рассуждений Басса и Вохэна (Bass, Vaughan, 1966), мы предполагаем, что существует по меньшей мере пять базовых разно-

видностей подобных активностей, ассоциированных с процессами видения, слушания, мышления и с моторными реакциями. Ниже приводится их краткое описание.

Экспериментирование, или метод проб и ошибок. Это, наверное, самая простая форма научения. Ученик совершает некие действия или демонстрирует некое поведение, желая добиться определенного результата. Каждое действие, приближающее ученика к цели, получает подкрепление, и поэтому, при прочих равных условиях, он будет повторять эти действия. Если какое-то действие или поведение оказывается безуспешным или вызывает неблагоприятные последствия, вероятность его повторения крайне мала — скорее всего, ученик попробует альтернативное действие. Таким образом, путем активного экспериментирования или методом проб и ошибок ученик в конце концов «находит» правильную последовательность действий.

Перцептивная организация. Ученик воспринимает стимульную ситуацию целиком — сигналы, условия, вознаграждения и т. п. — и затем определенным образом организует ее, получая доступную его пониманию «перцептивную карту», которая будет направлять его поведение.

Моделирование поведения. Человек научается тому или иному поведению, сначала наблюдая за тем, как ведут себя другие люди и как их поведение получает вознаграждение или наказание, и впоследствии пытаясь сымитировать правильные или наиболее уместные в конкретной ситуации модели поведения.

Опосредование. Огромная доля человеческого научения опосредуется языком и речью, как устной, так и письменной. Коммуникация происходит не только с помощью слов, но также посредством символов, диаграмм и цифр.

Рефлексия. Этот способ научения тесно связан с перцептивной организацией и нередко следует за экспериментированием, поведенческим моделированием или языковой коммуникацией. Как указывают Бут и Боксер (Boot, Boxer, 1980), это «процесс обдумывания, умственной проработки или осмысления прошлого опыта»; или, как пишут другие авторы (Boud, Keogh, Walker, 1985), «активный процесс исследования и обнаружения», предполагающий «тихое раздумье и осмысление опыта».

Тренинг в промышленности, торговле и общественном секторе использует все перечисленные формы научения. Они могут взаимодействовать и дополнять друг друга, способствуя развитию знаний,

понимания, умений и установок. Однако, как будет показано ниже, продуктивность различных способов научения зависит от склонностей, способностей и прошлого опыта учеников.

Общие условия научения

Чтобы вызвать необходимые изменения в знаниях, умениях и установках учеников, тренер должен сделать учебный процесс как можно более активным. Прежде чем мы рассмотрим конкретные действия, которые могут предпринять тренер и ученик для активизации учебного процесса, необходимо обсудить общие условия, благоприятствующие научению в тренинговой ситуации.

Одним из таких условий, как уже отмечалось выше, является создание оптимального мотивационного уровня. Однако помимо стимулирования мотивации учеников тренеру следует подумать об организации учебной среды — последняя должна способствовать пробуждению и поддержанию заинтересованности учеников. Для этого полезно вкратце рассказать ученикам, что будет происходить на тренинге, раскрыв им в емких образах и на конкретных примерах целесообразность и пользу курса. Эффективность данной Тактики объясняется тем, что она задействует и мотивационную систему ученика, и его мыслительные процессы. На протяжении всего тренинга, и особенно во время индивидуальных тренинговых сессий, тренер должен стимулировать интерес учеников.

Существует целый ряд техник, позволяющих разнообразить стимуляцию и внести в нее элемент новизны. Одна из проблем, с которой придется столкнуться тренеру, это колебания группового внимания, проиллюстрированные на рис. 7.5.

Опытные тренеры минимизируют падение внимания учеников, используя наглядные пособия, меняя интонацию, темп и высоту голоса и речи, периодически меняя свою позу, прибегая к юмору и умело варьируя деятельность группы. Та же проблема возникает, когда ученики изучают предмет самостоятельно, например сидя за компьютером или с помощью учебного пакета. Помимо взаимодействия с учебным средством им должна быть предоставлена возможность периодически взаимодействовать с преподавателями, непосредственными начальниками и другими учениками для совместного решения проблем, получения необходимой помощи и подтверждения прогресса, что способствует повышению уровня внимания.

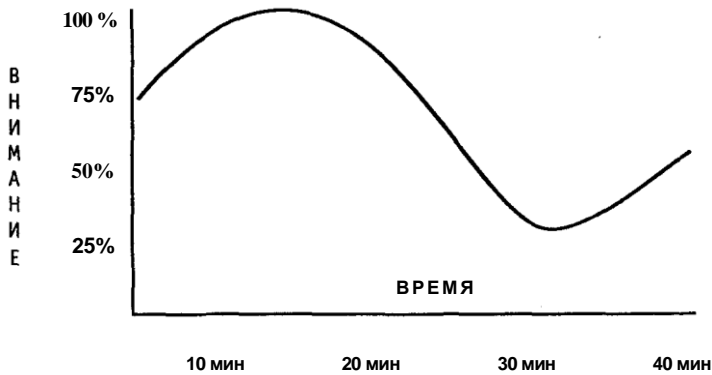


Рис. 7.5. Колебания группового внимания (по Mills, 1967)

Разумное варьирование методов обучения и содержания учебного материала, несомненно, оказывает благотворный эффект на уровень заинтересованности и внимания учеников. Однако этот эффект ограничен таким фактором, как феномен «времени дня».

Традиционная рекомендация, в соответствии с которой новый материал должен быть пройден с утра и закреплен после полудня, поставлена под сомнение результатами последних исследований. Обнаружено, что первая половина дня более благоприятна только для кратковременного запоминания, тогда как долговременное запоминание для некоторых заданий выше во второй половине дня и вечером (Folkard, 1987). Это удивительное открытие может объясняться несколькими причинами.

- Тренеры, замечая «падение» умственной активности учеников, прилагают больше усилий к тому, чтобы стимулировать их внимание и интерес.
- Ученики замечают, что их внимание ослабло, и стараются сконцентрироваться на материале.
- Определенные группы людей, в силу природной предрасположенности или выработавшейся привычки, демонстрируют более высокий уровень умственной активности и более высокие результаты во второй половине дня.

По-видимому, есть «утренние» и «вечерние» типы людей, так называемые «жаворонки» и «совы». Первые рано просыпаются и быст-

ро восстанавливают способность к умственному труду, однако уже ранним вечером чувствуют усталость. У вторых все происходит наоборот: они долго «раскачиваются», медленно втягиваются в умственную активность, но остаются бодрыми и работоспособными до позднего вечера.

Не отрицая возможности первых двух причин, Фолкард (Folkard, 1987) тем не менее пишет, что результаты исследований индивидуальных различий в выполнении различных заданий заставляют воздержаться от однозначных рекомендаций относительно временной организации учебного процесса. Несмотря на то что мы знаем, как влияет характер задания на показатели исполнения, в отношении большинства заданий мы не можем с уверенностью сказать, какое время дня является наилучшим для их выполнения. По-видимому, это вывод применим и к тренингу. Однако что может сделать тренер, чтобы минимизировать падение внимания или усталость учеников? Нам кажется разумным ограничиться следующими рекомендациями.

- Независимо от особенностей целевой аудитории, тренер должен стараться разнообразить методы обучения.
- Расписание занятий должно предусматривать «естественные» перерывы, время для отдыха и релаксации.
- Необходимо учитывать потенциальную проблему «перегрузки», особенно при работе с малоодаренными учениками и теми, кто продолжительное время оставался вне тренинга/обучения.
- Использовать различные стратегии подкрепления.

Помимо обеспечения вышеназванных условий тренер должен позаботиться о том, чтобы гигиенические факторы, как физические, так и психологические, не оказывали негативного эффекта на мотивацию и работоспособность учеников. Очевидно, что неадекватные физические условия, например плохое освещение, духота, жара или холод, неудобное рабочее место, могут отвлекать внимание учеников и тормозить процесс научения. Важное значение имеет также эмоциональный климат, и тренеру следует приложить все усилия к тому, чтобы создать позитивный психологический настрой у учеников уже в самом начале тренинга.

Одним из показателей психологической атмосферы является степень соперничества между учениками. В определенных ситуациях элемент здоровой состязательности может способствовать прогрессу учеников, но чаще всего соперничество имеет обратный эффект — оно

не только снижает показатели учеников, но, что гораздо хуже, негативно сказывается на их отношении к настоящему и последующим учебным событиям. Хотя нельзя отрицать, что дух веселой, дружелюбной состязательности может принести в некоторые виды тренинга, например в групповой тренинг, элемент возбуждения или волнения, что нередко помогает оживить внимание и интерес учеников в периоды «спада».

Такие спады зачастую неизбежны, они вызваны либо большой продолжительностью, либо содержанием тренинга. Однако тренер должен хорошенько взвесить все «за» и «против», прежде чем вводить в тренинг ту или иную форму конкуренции. Пусть лучше каждый ученик стремится превзойти самого себя, нежели товарищей по обучению.

Нам представляется гораздо более разумным стремиться к созданию в группе атмосферы взаимопомощи и сотрудничества. Такая атмосфера более соответствует стандартам, установленным для тренинговой среды.

Принципы и специфические условия научения

Организация учебного материала. Тренер должен продумать не только последовательность подачи учебного материала, но и решить, как лучше подать материал — целиком или по частям. Например, если задание состоит из нескольких элементов, следует ли обучать ученика всем элементам сразу или он должен осваивать их по отдельности, чтобы затем воссоединить их в целое? Похоже, ответом на этот вопрос будет «когда как». Балдуин и Форд (Baldwin, Ford, 1988) на основе анализа литературы пришли к выводу, что целостная подача предпочтительна в тех случаях, когда ученик отличается высоким интеллектом, когда умения отрабатываются рассредоточено, а не массированно (см. ниже), и когда задание состоит из малого числа элементов, но характеризуется сложной организацией (под «организацией» задания имеется в виду степень взаимосвязанности составляющих его подзаданий или элементов). Голдштейн (Goldstein, 1986) высказывает несколько иное мнение. Ссылаясь на обзор литературы, сделанный Нейлором (Naylor, 1962) и Блумом и Нейлором (Blum, Naylor, 1968), он постулирует следующую закономерность:

Чем выше организация задания и чем более комплексным является задание, тем больше преимуществ имеет целостный подход к его освоению;

с ростом комплексности задания при его низкой организации более эффективным оказывается почленное освоение задания.

Голдштейн подчеркивает необходимость тщательного анализа задания, который помогает определить, насколько легко поддается задание дроблению на последовательные элементы. Кроме того, в результате такого анализа может быть выявлена возможность применения некой формы последовательного обучения. Например, ученик сначала научается выполнять первый элемент задания, затем второй и после этого упражняется в их одновременном выполнении. Этот процесс может быть продолжен последовательным добавлением других элементов, так что в конце концов ученик научается выполнять все задание.

Действия тренера. Чтобы сделать обучение более эффективным, тренер в зависимости от характера учебного материала, особенностей целевой аудитории, методологии тренинга и т. д. может прибегнуть к одному или нескольким из нижеперечисленных действий и приемов.

Постановка промежуточных задач. В соответствии с общими принципами и методологией постановки цели, о которых говорилось выше, тренер может подкреплять и поддерживать позитивное отношение к тренингу и мотивацию учеников путем постановки серии субцелей. Последовательная постановка промежуточных целей позволяет отслеживать достижения учеников и в какой-то мере индивидуализировать организацию тренинга.

Направление внимания. Время от времени тренеру приходится привлекать внимание учеников к определенным деталям учебного материала. Это можно сделать посредством вербальной, зрительной и слуховой стимуляции. Поэтому тренер должен быть знаком с различными способами, позволяющими «сделать селективный акцент на той или иной стимульной презентации» (Gagne, 1977).

Юмор может быть эффективным средством стимулирования и поддержания интереса и внимания учеников и поэтому может позитивно сказаться на их учебных достижениях. Этот эффект обусловлен следующими механизмами.

- Юмористические анекдоты служат драматической иллюстрацией и подкреплением отдельных моментов учебного материала.
- Забавные действия, комментарии и т. п., независимо от того, исходят они от тренера или учеников, предотвращают стресс и оказывают релаксирующее воздействие на учеников. Ученики становятся более рецептивными, более открытыми для восприятия новой информации и обратной связи.

- Юмор улучшает коммуникацию как между учениками, так и между тренером и учеником, что оказывает положительное воздействие на моральный климат и стимулирует креативный подход к решению проблем.
- Юмористические упражнения, пусть даже не имеющие прямой связи с содержанием учебного материала, могут послужить дополнительным источником энергии для учеников, особенно в те моменты, когда неизбежно наступает «истощение сил».
- Фундаментальное значение юмора состоит в том, что он делает обучение приятным для учеников: им нравится учиться и они хотят учиться.

Впрочем, не будет лишним и высказать предостережение. При том что юмор способен облегчить процесс обучения, он также может отвлечь от обучения. Поэтому тренер должен проявлять взвешенность и использовать юмор умело и к месту.

Изображения и демонстрации. Старая китайская поговорка, которую часто цитируют тренеры, помогает понять ценность изображений и демонстраций.

«Слышу — забываю, вижу — запоминаю, делаю — понимаю».

Рисунки и демонстрации обеспечивают учеников ментальным планом или шаблоном, помогающими запомнить последовательность действий или шагов, связанных с процедурными или физическими умениями. Как указывает Гане, при обучении физическим умениям особенно полезны могут быть рисунки, поскольку они направляют внимание учеников на внешние сигналы, контролирующие моторные реакции.

Живая модель. Тесно связанным с демонстрацией является использование живой модели. Моделирование будет эффективным при соблюдении следующих требований.

- Живая модель должна быть привлекательной для ученика и вызывать у него доверие.
- Она должна демонстрировать желаемую последовательность или выбор действий.
- Ученик должен видеть, что соблюдение желаемой последовательности или правильный выбор действий каким-то образом вознаграждаются.

Вербальные указания. Язык выполняет роль посредника в тренинге и обучении и может быть использован в различных целях:

- «Для обеспечения вербальными подсказками при освоении процедурных шагов... может сделать более отчетливыми внешние подсказки» (Gagne, 1977). Это помогает ученику запомнить учебный материал или инструкцию.
- Для сообщения информации или идей, разъясняющих смысл тренинга.
- Для объяснения понятий, правил, принципов и теорий, что обеспечивает необходимый фундамент для приобретения интеллектуальных, социальных и физических умений.
- Является неотъемлемой составляющей других принципов и условий научения.

Руководство, подсказки и сигналы. Руководить учениками значит либо показывать им правильный ответ или стиль поведения, либо побуждать их только к правильным действиям. Этот подход называют «безошибочным тренингом», поскольку тренер тем или иным способом пытается оградить учеников от совершения ошибок во время обучения. Стаммерс и Патрик (Stammers, Patrick, 1975) описывают четыре типа руководства.

- **Физическое ограничение.** Использование устройства, ограничивающего движение в допустимых пределах, например доспехи в гольфе.
- **Вынужденное действие.** Требуемое движение конечностей инициируется и направляется внешней силой, как, например, в упражнениях по физической реабилитации.
- **Визуальное руководство.** Ученику показывают правильные движения, и он должен повторить их.
- **Вербальное руководство.** Ученику объясняют общий характер задания и релевантные действия, заранее предупреждая его от возможных ошибок.

Определенная доля руководства на начальных этапах тренинга полезна при обучении комплексным заданиям, так как предотвращает закрепление ошибок и трату времени на последующее отучивание от неправильных действий.

Басс и Вохэн (Bass, Vaughan, 1966) подчеркивают, что правильное руководство помогает искоренить неверные реакции, прежде чем они получат закрепление. Предотвращение ошибок, могущих повлечь вред здоровью работника или поломку оборудования, составляет еще одно преимущество эффективного руководства. Однако Басс и Вохэн указывают также, что степень необходимого руководства определяется характером осваиваемого задания или умения. Они делают одно любопытное замечание, а именно, что в случае с некоторыми комплексными заданиями не следует «оберегать» ученика от совершения ошибок, ибо ошибки могут оказаться более поучительными, чем правильные действия. Чрезмерное руководство и стремление оградить ученика от ошибок могут, наоборот, препятствовать научению. Когда ученик лишен необходимой свободы действий и всецело зависит от тренера, он неизбежно начинает чувствовать скуку.

По мнению Стаммерса и Патрика, руководство как условие или тактика обучения обычно применяется в тренинге физических умений, тогда как подсказки более применимы при обучении вербальным и перцептивным заданиям. В вербальных заданиях ученик должен ассоциировать стимульное название с другим названием, например сказать, на каком этаже универмага продается названный товар. После начальной тренировки по ассоциированию стимула с реакцией ученика могут попросить давать ответ после предъявления стимула, используя последний в качестве «подсказки». Альтернативный вариант подсказки — это представить ученику часть ответа, так же как суфлер обычно подсказывает актеру только первое слово или начальную фразу предложения. Умело поставленные вопросы тоже могут служить подсказкой, подталкивая ученика к правильному ответу или действию. Как и руководство, подсказки особенно эффективны на начальных стадиях тренинга.

И наконец, в некоторых случаях тренер может ускорить процесс научения, обращая внимание учеников на легко распознаваемые и легко запоминаемые сигналы, которые автоматически «запускают» правильный ответ или необходимую последовательность действий. При тренинге некоторых видов социальных умений особую роль играют слуховые и зрительные сигналы, такие как выражение лица, тон речи и т. п., помогающие интерпретировать вербальную информацию и выбрать соответствующую линию поведения.

Стратегии обучения. Патрик (Patrick, 1992) обсуждает значение ориентирующих заданий в повышении эффективности обучения и

запоминания: «... суммирование, задавание вопросов, делание замечаний, перечитывание, повторение, следование инструкциям тренера — все это примеры ориентирующих заданий, призванных подтолкнуть ученика к выработке правильных стратегий научения». Ниже следует краткое описание трех общеизвестных ориентирующих заданий, о которых говорит Патрик.

Вопросы могут использоваться на различных стадиях тренинга, чтобы стимулировать ученика к более эффективной обработке и запоминанию нового материала. При этом тренер, вместо того чтобы самому задавать вопросы, может побуждать учеников генерировать собственные вопросы.

Аналогии могут применяться тренером в качестве моста, связывающего новый материал с тем, что уже известно ученикам. Однако, как указывает Патрик, существует риск выбора неправильной аналогии, и поэтому тренер должен выбирать такую аналогию, которая «... максимально подчеркивает сходства между старыми и новыми заданиями, ситуациями, идеями и т. п.».

Мнемоника широко используется в качестве вспомогательного средства для запоминания процедур и специфической информации. Суть мнемотехнических приемов состоит в образовании искусственных ассоциаций между новым материалом и знакомыми фактами или образами. Например, можно сложить из начальных букв каждого элемента нового знания знакомое слово или фразу, которые затем помогут вспомнить эти элементы. В некоторых случаях бывает полезно позволить ученикам выработать собственные мнемотехнические приемы.

Обратная связь, знание о результатах и подкрепление. Чтобы учиться эффективно и улучшать свои показатели, ученики должны знать, насколько хорошо они успевают на каждой стадии тренинга. Знание о результатах выполняет как информационную, так и мотивационную функцию (Goldstein, 1986) и достигается посредством внешней и внутренней обратной связи. Внешняя обратная связь исходит из внешних источников, например от тренера, других учеников или от механических приборов, которые сообщают ученику, насколько хорошо он выполняет конкретное задание или каких результатов он достиг. Источник внутренней обратной связи заключен в самом задании. Например, обучаясь играть на музыкальном инструменте, ученик может слышать или чувствовать, насколько хорошо его исполнение. Эффективная тренинговая стратегия заключается в том,

чтобы, используя внешнюю обратную связь, сконцентрировать внимание ученика на внутренних сигналах. Более того, как предлагают Стаммерс и Патрик, в определенный момент практических занятий может быть разумным полностью лишить ученика внешней обратной связи, чтобы он оценивал свое исполнение, ориентируясь только на внутренние сигналы.

Отдельно от проблемы соотношения внутренних и внешних сигналов тренер должен решить два других, не менее важных вопроса, а именно вопросы о том, в каком объеме следует предоставлять обратную связь ученику и насколько специфичной она должна быть. Большой объем обратной связи на ранних стадиях тренинга не всегда вызывает ожидаемый эффект. Ученик может быть «перегружен» детальной информацией, которая только собьет его с толку, а чрезмерное информирование о неудачах, как подчеркивает Йинкс (Ginks, 1979), может негативно отразиться на мотивации. Однако по мере того как ученик становится все более компетентным в выполнении задания, специфичная обратная связь, предоставляемая в полном объеме, скорее всего, благотворно скажется на его исполнении.

Таким образом, общая рекомендация по предоставлению обратной связи в тренинге такова: минимум обратной связи на начальных стадиях, все более специфичная и полная обратная связь с ростом компетентности ученика и затем, по мере упрочения приобретенных навыков, постепенное уменьшение объема внешней обратной связи до ее полного исключения. Безусловно, форма предоставления обратной связи должна соответствовать заданию, тренинговой программе и возможностям учеников.

Если информационная обратная связь ясно привязана к промежуточным целям, она будет в какой-то степени удовлетворять мотивационные потребности ученика. Но тренер должен понимать, что для поддержания желания ученика учиться успешное выполнение части задания или целого задания должно сопровождаться той или иной формой эмоционального вознаграждения (например, «молодец!»). Опять же, как и в случае с информационной обратной связью, здесь важно соблюдать меру; в противном случае ученик может усомниться в искренности тренера или станет зависеть от его эмоциональной поддержки и утратит уверенность в себе, что в последующем, когда эта поддержка будет исключена, неблагоприятно отразится на его исполнении.

В определенных обстоятельствах оказывается полезным постоянное эмоциональное подкрепление. Иногда следует похвалить ученика за достижение промежуточных целей или подбодрить, если в его исполнении не обнаруживается прогресса.

Действия ученика. Сколь бы банально это ни звучало, но истина состоит в том, что в конечном итоге ученик учится сам. Тренер своими действиями только облегчает процесс научения и создает такие условия — физические, социальные, психологические, — которые благоприятствуют обучению. Обучение — двусторонний процесс, и ученик — активный участник этого процесса. Некоторые важные действия, которые совершает ученик под воздействием и руководством тренера, чтобы приобрести новые знания, умения и установки, обсуждаются ниже.

Упражнение и повторение. «Навык мастера ставит» — так гласит народная мудрость. Однако задача приобретения и сохранения навыка не сводится к многократному воспроизведению составляющих его элементов. Есть два условия, которые играют немаловажную роль в «становлении мастера». Прежде всего, это желание ученика достичь совершенства и, во-вторых, наличие обратной связи на протяжении и/или по завершении практики.

Точно так же повторение вербального материала будет способствовать его сохранению лишь в том случае, если ученик активно восстанавливает его в памяти и проверяет точность воспроизведения.

Басс и Вохэн (Bass, Vaughan, 1966) обосновывают важность этой формы деятельности в вербальном научении следующими соображениями.

- Повторение требует активного участия ученика, и это способствует поддержанию внимания и интереса.
- Активное воскрешение в памяти дает ученику возможность практического освоения материала.
- Проверка точности воспроизведения обеспечивает ученика информацией о том, что он знает и чего не знает, и это помогает ему направить свои усилия в нужное русло и правильно распределить время.

Воображение и обдумывание. Данные многочисленных исследований подтверждают, что человек легче обучается моторным умениям, если мысленно практикует их. Процедура ментальных упражнений начинается с того, что ученику демонстрируют умение, после чего

просят мысленно проделать необходимые движения. Декер (Decker, 1982) доказал, что подобная процедура эффективна и при обучении некоторым социальным умениям, в частности тем, которые необходимы руководителю при работе с жалобами и при разборе исполнения подчиненных (*coaching situations*).

Обдумывание, как одна из форм ментального воспроизведения, может заставить ученика задаться вопросами о содержании тренинга; ответы на эти вопросы, полученные от тренера или из других источников, могут ускорить процесс последующего научения.

Распределение практики. Как распределить практические занятия по времени? Должна ли практика быть «массированной» (все сразу) или «рассредоточенной» (разбитой на несколько тренинговых сессий)? К сожалению, исследования не дают однозначного или универсального ответа на этот вопрос. Однако следует иметь в виду следующие соображения:

- При обучении физическим умениям рассредоточенная практика обычно оказывается более эффективной, чем массированная, — и с точки зрения приобретения умения, и с точки зрения его сохранения.
- Перерыв между практическими сессиями и продолжительность самой сессии должны устанавливаться с учетом возраста учеников, их личностных характеристик, образовательного опыта и т. п., а также исходя из характера задания или умения, подлежащего освоению. Слишком большой перерыв между практическими сессиями порождает проблему забывания и необходимость повторного обучения или «разогревочного» периода, что влечет за собой увеличение общей продолжительности тренинга. С другой стороны, слишком короткий перерыв не позволяет ученикам восстановить свои силы, и их может одолеть скука, вызванная умственной и физической усталостью.
- В отношении вербального материала массированная практика более предпочтительна для приобретения знаний, но уступает рассредоточенной практике, если речь идет о сохранении знаний.
- Чем менее значимым является материал, подлежащий изучению, тем труднее его усвоить посредством массированной практики; в данном случае более эффективной будет серия кратких практических занятий.
- Бэлдуин и Форд (Baldwin, Ford, 1988), ссылаясь на Холдинга (Holding, 1965), утверждают, что «по некоторым данным, процесс

освоения сложных комплексных заданий протекает более эффективно, если за массивной практикой следует серия кратких практических сессий, перемежаемых достаточно продолжительными перерывами».

Обучение посредством исследования. Данный вид обучения предполагает, что ученики работают над проблемой, задачей или ситуацией самостоятельно, а тренер принимает лишь незначительное участие или вовсе не участвует в процессе. Данный метод направлен на то, чтобы побудить учеников сформулировать свое собственное понимание предмета в результате решения тщательно организованной серии задач. Однако учеников следует «подготовить» к такой форме обучения, разлив у них ряд необходимых умений и объяснив им основные понятия и правила. В процессе такого обучения ученики открывают для себя не только законы высокого порядка, но и «схватывают» общие стратегии научения, или, проще говоря, научаются учиться.

В некоторых случаях допустима менее формализованная разновидность исследовательского обучения. Если позволить ученикам просто исследовать тренинговую ситуацию и «поиграть» с приборами, инструментами, оборудованием, разумеется, соблюдая требования безопасности, это стимулирует их интерес к обучению, сделает их более любознательными, пытливыми и в конечном итоге расширит их сферы познания.

Очевидно, что вышеописанные действия как тренера, так и учеников часто переплетаются между собой. В некоторых ситуациях представляется разумным одновременное использование тренером не одного, а нескольких действий. Например, для поддержания внимания и мотивации учеников целесообразно чередовать руководство с предоставлением обратной связи. Кроме того, определенные действия тренера неразрывно связаны с определенными формами деятельности учеников; например, ученики получают обратную связь от тренера в процессе или по окончании выполнения практических упражнений. Искусство тренерской работы заключается в том, чтобы использовать те принципы и условия научения, которые наилучшим образом отвечают выдвинутым требованиям к знаниям, умениям и установкам, учитывая при этом финансовые и временные ограничения, приоритеты, имеющиеся ресурсы и характеристики целевой аудитории.

Кривые и плато научения. Чтобы тренинг был адаптивным и гибким, тренер должен внимательно отслеживать, какого прогресса

достиг каждый ученик за определенный промежуток времени. Эта задача нередко решается путем построения так называемой кривой научения. Кривая научения — это способ описания изменений в исполнении ученика в результате тренинга, она является собой диаграмму, которая отражает улучшение или, наоборот, ухудшение учебных показателей в ходе реализации тренинговой программы.

Польза кривой научения определяется следующими достоинствами.

- Этот способ обеспечивает тренера диагностической информацией, позволяющей определить эффективность используемых методов и приемов (кривая научения для группы может быть построена путем усреднения индивидуальных показателей учеников на различных стадиях тренинга).
- Ее можно использовать для предоставления обратной связи ученику. (Иногда можно попросить учеников самим построить свои кривые научения. Этот прием в сочетании с постановкой промежуточных целей выполняет мотивационную задачу.)
- Кривая научения, отражающая медленный прогресс или отсутствие прогресса, подскажет тренеру, что ученики испытывают трудности.

В связи с последним моментом важно отметить, что форма кривой научения помогает тренеру скорректировать свои действия. Басе и Вохэн (Bass, Vaughan, 1966) описывают три часто встречающиеся формы, подсказывающие тренеру различные направления действий. Рис 7.6 иллюстрирует типичный негативный рост кривой научения.

Глядя на эту кривую, мы видим, что стремительный прогресс, наблюдавшийся в начале обучения, уступает место затяжному периоду весьма незначительных улучшений. Такой паттерн исполнения может быть вызван следующими причинами.

- Осваиваемое задание является достаточно легким, что и обусловило столь разительный начальный прогресс.
- Предыдущий опыт обучения позволил ученику быстро осмыслить и организовать новый материал.
- Ученик был высоко мотивирован в начале обучения, но затем, возможно, начал терять интерес — особенно если задание было слишком простым.
- Ввиду легкости базового задания ученика не нацелили на высококачественное исполнение.

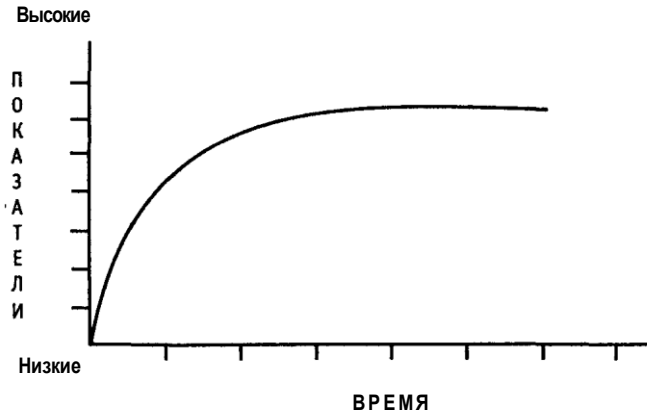


Рис. 7.6. Негативный рост кривой научения

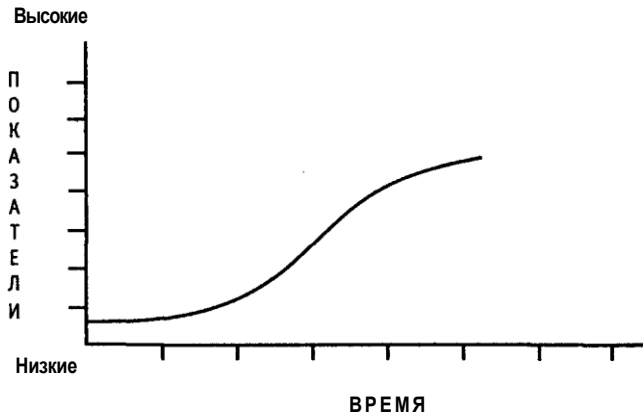


Рис. 7.7. Позитивный рост кривой научения

Чтобы противостоять негативным эффектам этих влияний, тренеру, вероятно, следует уделить большее внимание ученику, либо предоставляя ему более точную и специфичную обратную связь, либо подбадривая его и «поднимая» его мотивацию, либо временно заняв ученика каким-нибудь стимулирующим занятием, которое позволит ему «встряхнуться».

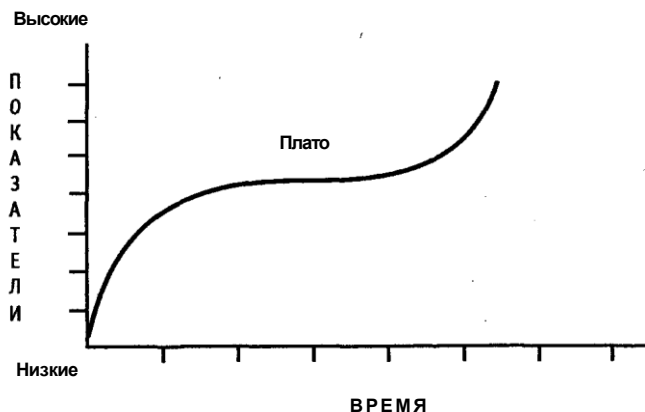


Рис. 7.8. Плато научения

Противоположный тип кривой, представленный на рис. 7.7, обычно наблюдается при освоении очень трудного, комплексного материала и в тех случаях, когда ученик не имеет соответствующего образовательного или рабочего опыта и не обладает специальными способностями, которые позволили бы ему быстро «схватывать» материал. Понятно, что мотивация такого ученика может быть довольно низкой на начальных стадиях тренинга, что также негативно отражается на его показателях. Такой ученик нуждается в большем руководстве и ободрении тренера.

Другой знакомый и характерный тип кривой приведен на рис. 7.8.

Период, когда ученик не демонстрирует явного прогресса, принято называть *плато научения*; как правило, подобное сглаживание показателей является временным. Исследователи выдвигают разные объяснения для данного феномена.

1. Согласно одному объяснению, получившему название гипотезы «иерархии навыков», сложное умение представляет собой серию иерархически организованных навыков. Чем более комплексным является навык, тем выше его место в иерархии. Выработка комплексных навыков возможна только после усвоения более простых. Плато научения имеет место тогда, когда ученик приобрел более простые навыки и переходит к освоению более сложных.
2. Комплексное задание состоит из нескольких простых заданий или нескольких частей. Приступая к освоению очередного задания,

ученик каждый раз сталкивается с новыми трудностями, но в конце концов преодолевает их, и тогда кривая научения идет вверх.

3. По ряду причин (скука, усталость и т. п.) у учеников несколько раз на протяжении курса падает мотивация.
4. Плато имеет место в период, когда все усилия направлены на то, чтобы «очистить» исполнение ученика от закрепившихся неправильных действий.

Кени и Рейд (Kenney, Reid, 1986), ссылаясь на Флейшмана и Хемпеля (Fleishman, Hempel, 1955), предлагают еще одно объяснение, которое перекликается с первыми двумя гипотезами. Возможно, утверждают они, специфические способности имеют разное значение на разных этапах освоения умения. Первоначальный прогресс в обучении может быть вызван наличием одной способности; однако дальнейший прогресс зависит, вероятно, от другой способности, и на ее развитие ученику требуется время.

Очевидно, что тренер должен бдительно следить за продвижением учеников, чтобы не пропустить начало плато. С наступлением оногo тренер должен постараться выявить его причины и затем соответствующим образом модифицировать текущую или будущую программу тренинга. В связи с перечисленными выше причинами, объясняющими феномен плато, возможны следующие модификации.

- Объяснения 1 и 2: тренеру следует рассмотреть возможность замены целостного освоения задания почленным.
- Объяснение 3: можно ввести какой-нибудь дополнительный стимул к обучению или временно занять учеников другим видом деятельности.
- Объяснение 4: своевременное предоставление точной и детальной обратной связи поможет быстрее исключить ошибки и неверные действия.

Тренеры могут извлечь ряд фундаментальных уроков из дискуссии, посвященной кривым научения. Самый общий вывод состоит в том, что от тренера требуются наблюдательность, терпение, чуткость и умение анализировать текущую ситуацию. Он должен быть готов разнообразить или модифицировать программу тренинга, используя различные принципы и условия обучения, в соответствии с неожиданно изменившимися обстоятельствами.

Забывание, утрата и перенос умения. Из многочисленных эффектов тренинга можно выделить три, в которых особенно заинте-

ресованы тренеры, и эти эффекты сопряжены со следующими вопросами.

- Насколько эффективно шло обучение?
- Смог ли ученик сохранить новое знание?
- Насколько легко он «перенес» новое знание из тренинговой ситуации в рабочую?

До сих пор предметом нашего обсуждения были принципы и условия обучения, имеющие отношение к первому вопросу. Два других вопроса затрагивались только косвенно, и теперь настало время исследовать их поглубже.

Сохранение и забывание. Забывание, или частичная утрата нового знания или умения, — вполне обычное явление. Однако в некоторых ситуациях забывание может повлечь за собой весьма серьезные, даже гибельные, последствия. Поэтому очень важно создать все условия для того, чтобы ученик сохранил полученное знание или умение и мог в полной мере применить их на работе. Эту задачу трудно выполнить, если тренинг не предполагает отработки нового умения или применения знания в реальной рабочей ситуации. Однако существует целый ряд способов, с помощью которых тренер может предотвратить или минимизировать проблему забывания.

- Обеспечить ученика каким-нибудь рабочим документом, помогающим запомнить материал; в последующем, по окончании тренинга, он будет играть роль памятной записки. (Этот печатный документ должен храниться на рабочем месте, чтобы его можно было использовать в качестве памятки или процедурного руководства при выполнении трудных, комплексных или редких заданий.)
- Отказаться от массовой практики и использовать рассредоточенную.
- Тренировать ученика до тех пор, пока его исполнение не превысит требуемого стандарта.
- Побуждать ученика к мысленным упражнениям или повторению пройденного материала на рабочем месте.
- Стараться сделать учебный материал как можно более значимым, связывая его с прошлыми знаниями и опытом ученика, организуя таким образом и подавая в такой последовательности, чтобы облегчить обучение.

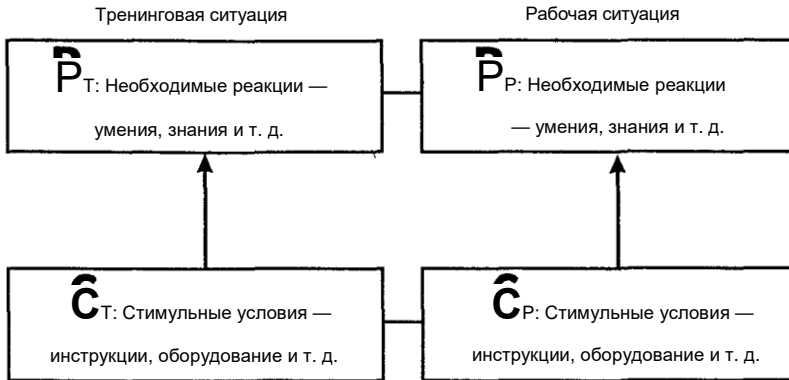


Рис. 7.9. Теория идентичных элементов и теория принципиального переноса

- Постоянно мотивировать учеников и стимулировать их интерес, чтобы опыт обучения стал ярким, запоминающимся событием.

Перенос знаний и умений. Проблема переноса иногда сопряжена с проблемой забывания и утраты умения. Это случается, когда ранее приобретенные навыки и умения влияют на формирование или применение нового навыка или умения.

В тренинге говорят о позитивном переносе в том случае, если ученику не составляет большого труда применить на работе то, чему его обучали на тренинге, или если он достаточно быстро научается выполнять новое задание, используя ранее приобретенные знания и умения. Негативный перенос отмечается тогда, когда прежние знания и умения мешают выполнению работы или тормозят процесс освоения нового задания. Смена обычного автомобиля на автомобиль с автоматической коробкой передач может послужить примером такого рода проблемы. В этой ситуации ряд умений, усвоенных при обучении езде на обычном автомобиле, такие, например, как управление при помощи руля, чувство дороги и т. п., с большой долей вероятности окажутся полезными при управлении автомобилем с автоматической коробкой передач, т. е. будут иметь место позитивный перенос. Тогда как прежде выученные навыки переключения скоростей и управления педалями окажутся неуместными и ненужными, т. е. будет иметь место негативный перенос.

Существуют две теории, объясняющие феномен переноса, и обе имеют свои импликации для тренинга, а именно теория идентичных элементов и теория принципиального переноса (рис. 7.9).

Теория идентичных элементов утверждает, что характер переноса зависит от степени схожести, или идентичности, стимульных и реактивных элементов тренинговой и рабочей ситуаций.

Если стимульные условия (СТ/СР) и необходимые реакции (РТ/РР) в тренинговой ситуации идентичны тем, что приняты в реальной рабочей ситуации, то будет иметь место позитивный перенос. Некоторые формы тренинга на рабочем месте почти полностью отвечают данному условию, и именно этим, по всей видимости, объясняется их высокая эффективность. В противоположном случае, если тренинговая ситуация совершенно отлична от реальной рабочей ситуации, никакого переноса не будет. Однако вероятность подобного сценария ничтожно мала; если он все-таки наличествует, мы имеем все основания для того, чтобы усомниться в компетентности тренера, аналитиков и разработчиков программы. Аналогичные сомнения порождает и негативный перенос, который обычно имеет место при схожести стимульных условий и взаимном несоответствии реакций. Используемое в тренинге оборудование может быть похожем на то, что применяется в рабочей ситуации, однако даже самые незначительные модификации и изменения, ускользнувшие от внимания тренера, могут породить существенные расхождения в реакциях. Последнее негативно отразится на будущих рабочих показателях учеников и на работе подразделения в целом, — ученикам придется потратить время на то, чтобы привести полученные умения в соответствие с реальными требованиями.

И наконец, что происходит, когда СТ и СР отличаются друг от друга, а РТ и РР идентичны друг другу? Похоже, ответом на этот вопрос будет пресловутое «когда как». Если СТ и СР совершенно различны, переноса не произойдет, так как ученик не сможет ассоциировать СР с РР, которые идентичны РТ, и поэтому не отреагирует соответствующим образом на СР. Однако по мере сближения СТ и СР, при условии общности их критических элементов, должен наблюдаться позитивный перенос.

Подходить к проблеме переноса с позиций теории идентичных элементов разумно в тех случаях, когда стимульные условия и необходимые реакции являются предсказуемыми и поддаются четкому и детальному определению. Весь «фокус» заключается в том, чтобы

выявить критические элементы стимульных условий и результирующих реакций путем тщательного анализа работы и по возможности включить их в программу тренинга. Это отнюдь не простая задача, как кажется на первый взгляд. Бэлдуин и Форд (Baldwin, Ford, 1988) подчеркивают, что не так-то просто определить, воспроизведение каких параметров рабочей ситуации в тренинге наиболее способствует обучению, запоминанию и переносу. Они считают, что понятие схожести имеет два аспекта: *физический*, т. е. насколько тренинговые условия (задание, оборудование, среда и т. п.) схожи с реальными рабочими условиями, и *психологический*, или, иначе говоря, воспринимает ли ученик условия и задачи тренинга как задачи и условия реальной работы. По мнению авторов, эти нюансы не получают должного освещения в литературе по индустриальному тренингу.

Второй подход к проблеме переноса подчеркивает важность усвоения учеником концептуальных и поведенческих принципов с их последующей генерализацией и гибким применением в разных, хотя и однотипных, ситуациях. Например, тренинг по консультированию должен скорее помочь ученикам усвоить общие принципы работы с клиентом, нежели обеспечивать их готовым набором поведенческих реакций для ограниченного набора ситуаций. Эта теория придает меньшее значение физической идентичности условий, ставя во главу угла психологический аспект, и перекликается с идеей о том, что учебная программа должна быть сфокусирована на «развитии дискриминационных способностей учеников» (Bass, Vaughan, 1966). Впрочем, названные теории не являются чем-то взаимоисключающим — скорее, их следует рассматривать как части одного гардероба. Там, где характер работы диктует совершенно определенные условия и требования к выполнению задания, разумно применение теории идентичности элементов. С другой стороны, при невозможности точного предвидения или предсказания стимульных условий и требуемых реакций может оказаться полезной теория принципиального переноса.

За рамками обсуждения остается ряд частных вопросов, связанных с проблемой переноса; мы ограничимся общими рекомендациями, которые помогут тренерам справиться с этой проблемой.

- По возможности в тренинговой ситуации должны быть установлены те же стимульные условия и результирующие реакции, что и в реальной рабочей ситуации.

- При необходимости следует показать ученикам общие принципы и стратегии и возможность их применения в различных ситуациях.
- Предоставить ученикам достаточную возможность для практики и повторения задания/умения.
- Подвергать учеников воздействию разнообразных стимульных условий в целях освоения и практики соответствующих умений. Это позволит им быстрее адаптироваться к реальным рабочим условиям и облегчит применение новых знаний и умений в рабочей ситуации.
- Обращать внимание учеников на критические стимульные условия работы, чтобы они научились отличать их от второстепенных.
- Избегать механического заучивания и зубрежки, так как последние препятствуют переносу.
- Стараться сделать учебный материал значимым для учеников, «определяя место индивидуального умения или знания.., в сложной сети соотнесенных с ним вопросов» (Annett, Sparrow, 1985).
- По возможности и при необходимости включать в программу тренинга занятия, предполагающие исследовательский тип обучения, и занятия по «обучению учению».
- Стимулировать мотивацию учеников, показывая значение тренинга для их будущей работы. Ученик, понимающий ценность тренинга и настроенный на учебу, скорее всего, будет так же позитивно относиться к работе, что в свою очередь будет способствовать переносу.
- По окончании тренинга определить ближайшие цели для учеников и своевременно предоставлять им обратную связь.
- Стараться создать в организации климат, способствующий позитивному переносу; поддерживать постоянный контакт с бывшими учениками и их руководителями, обсуждать с ними их ожидания и возможные способы сохранения и укрепления приобретенных знаний, умений и установок в рабочей ситуации.

Бэлдуин и Форд (Baldwin, Ford, 1988) предлагают еще два способа для облегчения переноса, а именно учреждение «систем взаимопомощи» и так называемых «бустерных сессий» (от англ. *booster* — побудитель, усилитель). Система взаимопомощи предполагает, что после тренинга бывшие ученики работают парами, оказывая поддержку друг другу, обмениваясь советами и замечаниями и предупреждая друг друга о наблюдаемых признаках регресса. Бустерные сессии по

сути являются продолжением тренинга и подразумевают встречи ученика с тренером для обсуждения результатов исполнения.

Принципы и условия обучения применительно к целям тренинга. Рассмотренные выше принципы и условия не в одинаковой степени релевантны разным видам учебного материала. Ниже перечислены наиболее универсальные принципы и условия, применимые к разным целям и задачам тренинга, описанным в главе 6.

Цель тренинга	Принципы и условия обучения
<i>Знания</i>	
Запоминание	Значимый контекст. Точная и своевременная обратная связь. Подсказки. Повторение (пересказ). Рассредоточенная практика
Понимание	Вербальное введение. Значимый контекст. Повторение и обратная связь. Обдумывание. Рассредоточенная практика (повторение пройденного материала)
<i>Умения</i>	
Интеллектуальные	Вербальное введение. Демонстрация. Руководство, сигналы и обратная связь. Практика — целостная/почленная. Обучение посредством исследования. Обдумывание
Физические	Демонстрация. Практика — рассредоточенная. Обратная связь, подсказки и сигналы. Объяснение. Сверхтренинг
Социальные	Вербальное введение. Использование живой модели. Практика. Обратная связь, руководство и сигналы. Воображение и обдумывание
<i>Установки</i>	Вознаграждение желаемого действия на примере живой модели

Гане и Бригз (Gagne, Briggs, 1979) приводят более сложную и подробную схему увязывания принципов и условий обучения с целями тренинга, которая, несомненно, будет ценным подспорьем для тренеров при разработке программы тренинга. Однако независимо от используемой схемы тренеру надлежит соблюдать одно важное требование: разработанная им программа должна включать в себя те принципы и условия обучения, которые наиболее соответствуют заявленным целям и задачам тренинга. Релевантные принципы и условия должны быть составной частью методов, выбранных или разработанных для достижения постулированных целей.

Индивидуальные различия. Описанные нами принципы и условия обучения задают общие направления для планирования и разработки тренинговых программ. Однако тренеры должны понимать, что разные целевые аудитории по-разному реагируют на эти принципы и условия. Обнаруживаемые на практике существенные межгрупповые и внутригрупповые различия диктуют необходимость гибкого применения рассмотренных выше принципов и условий.

Разумеется, тренер не может и не должен делать скидки для каждого ученика. Именно поэтому стоит потратить время на предварительное тестирование, позволяющее выявить и измерить все сходства, различия и неповторимые особенности потенциальных учеников. Подгонка учебной программы под индивидуальные особенности учеников требует столь огромных ресурсов, что невозможность и неприемлемость такого подхода ни у кого не вызывает сомнений. Тем не менее есть два веских довода, подтверждающих необходимость знания об индивидуальных различиях. Во-первых, оно помогает понять, почему отдельные ученики не демонстрируют ожидаемого поведения или реакций (например, почему их учебные показатели ниже, чем у остальных членов группы). И во-вторых, знание об индивидуальных стилях и предпочтениях позволяет тренеру более эффективно взаимодействовать как с отдельным учеником, так и с группой в целом. Четыре важных фактора помогают проиллюстрировать взаимосвязь между индивидуальными особенностями, принципами и условиями обучения и учебной программой. К этим факторам относятся: 1) возраст, 2) уровень интеллекта и способностей, 3) прошлый опыт и эмоциональный настрой и 4) индивидуальный стиль обучения.

Возраст. Известно, что физические и умственные способности ухудшаются с возрастом. Некоторые, базовые способности и умения,

например арифметические, начинают снижаться после двадцати лет. По мере того как человек стареет, у него также ухудшаются кратковременная память, способность обрабатывать информацию и игнорировать нерелевантные элементы задания. В связи с этим не удивительно, что среди пожилых людей нам почти не удалось найти биржевиков или авиадиспетчеров. Другая проблема, возникающая при обучении людей старшего возраста, заключается в том, что в случае усвоения ошибочных действий на начальных этапах тренинга пожилого человека очень трудно отучить от этих действий. В целом пожилые люди обучаются медленнее молодых и хуже «схватывают» новый материал. Однако все не так уж мрачно, как может показаться на первый взгляд; исследование людей старшего возраста открыло возможные пути модификации тренинговых программ с целью компенсации некоторых трудностей. Составленная Ньюсхэмом (Newsham, 1969) таблица, суммирующая эти предложения, представлена на рис. 7.10.

И наконец, было бы ошибкой мерить всех пожилых людей одним аршином. Что касается умственных способностей, то имеется немало данных, свидетельствующих о том, что различия в уровне интеллекта и умственных способностей гораздо выраженнее в старшей возрастной категории, чем среди молодых людей. По-видимому, здесь действует следующая закономерность. Наибольшее снижение интеллекта наблюдается у тех, кто с самого начала имел низкие интеллектуальные показатели; у людей, имевших высокий коэффициент интеллекта, снижение умственных способностей происходит медленнее. Темпы снижения зависят также от того, в какой мере человек на протяжении жизни упражнял и развивал свой интеллект посредством обучения или иных интеллектуальных занятий. В свете этих данных к отдельным рекомендациям, например «позволить ученику продвигаться в своем темпе», следует относиться с известной долей осторожности.

Уровень интеллекта и способностей. Как правило, новому умению или заданию обучаются индивидуумы, специально отобранные для тренинга по определенным критериям, таким, например, как уровень образования, что обеспечивает приблизительно одинаковый уровень интеллектуальных способностей в группе. Тренер должен использовать такие принципы и методы обучения, которые наиболее соответствуют степени развития интеллекта и способностей учеников.

Трудности	Предложения по адаптации тренинга к возрастным особенностям
<p>Когда задание предъявляет требования к кратковременной памяти</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Избегать вербального заучивания и сознательного запоминания. Этого можно добиться, используя направляющие подсказки. • По возможности применять метод целостного освоения задания. Если задание состоит из ряда элементов, применить кумулятивный подход (a, $a+b$, $a+b+c$ и т. д.). • Добиться закрепления изученного материала и лишь затем переходить к новому заданию или части задания (важность проверки и самопроверки)
<p>При «интерференционном» влиянии других видов деятельности или другого материала</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ограничить спектр активностей. • Увеличить продолжительность учебных сессий (не обязательно за счет увеличения общей продолжительности курса, а путем сокращения перерывов между сессиями). • Обеспечить разнообразие, меняя методы преподавания, но не содержание курса. Замена одного предмета другим может запутать учеников
<p>Когда нужно перевести информацию с одного «языка» на другой</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Избегать использования визуальных средств, меняющих логику или нарушающих план подачи материала. • Используемые тренажеры и различные технические устройства должны быть непосредственно связаны с практикой
<p>Когда обучение носит абстрактный характер и не связано с реальностью</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Давать новую информацию только в том случае, если она необходима для решения возникшей проблемы
<p>Когда необходимо отучить ученика от ранее усвоенных реакций, стереотипов и т. п.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечить «правильное» научение за счет градуирования сложности заданий

Трудности	Предложения по адаптации тренинга к возрастным особенностям
При последовательном освоении множества заданий	<ul style="list-style-type: none"> • Позволить ученику продвигаться в своем темпе. • Предоставить ему некоторую свободу выбора и право самостоятельно структурировать свою программу. • Нацеливать его на перевыполнение собственных планов
По мере усложнения заданий	<ul style="list-style-type: none"> • Позволить ученику поступенчатое освоение задания
Когда ученику не хватает уверенности	<ul style="list-style-type: none"> • Использовать письменные инструкции. • Избегать преждевременного использования производственных принадлежностей. • Увеличить продолжительность вводных периодов, позволяющих ученику как следует ознакомиться с новым оборудованием и новой работой. • Сделать состав учащихся подвижным. По возможности, приглашать на тренинг коллег учеников. • Избегать формального тестирования. • Не устанавливать жестких сроков окончания курса
Когда ученик остается умственно пассивным	<ul style="list-style-type: none"> • Создавать открытые ситуации, стимулирующие ученика к исследованию. • Использовать значимый материал и неординарные задания, требующие от ученика некоторого напряжения сил. • Избегать «школьных» ситуаций и условий (вызов к доске и т. п.), которые могут напомнить ученику о прошлых неудачах

Рис. 7.10. Проблемы при обучении взрослых (Newsham, 1969)

- Для учеников с низкими способностями более предпочтительным является обучение, построенное по принципу «от частного к общему», т. е. переход от конкретных примеров к общим законам, тогда как ученики с более высоким интеллектом или имеющие опыт академического обучения, возможно, предпочтут противоположный подход.
- Группа с высоким интеллектом способна к целостному освоению комплексного задания; ученикам с низким интеллектом легче осваивать задание кумулятивным способом (сначала элемент A , затем $A+B$, затем $A+B+C$ и т. д.).
- Неструктурированные учебные ситуации не всегда применимы при обучении людей с низкими способностями, так как последних «легко сбивает с толку нерелевантная информация, что приводит к выработке неэффективной стратегии... Следовательно, на начальных этапах тренинга такие ученики должны работать под контролем и руководством тренера» (Stammers, Patrick, 1975).

Прошлый опыт и эмоциональное состояние. Наряду с ранее обсуждавшимися факторами общая мотивационная готовность учеников зависит также от их воспитания/образования и эмоционального состояния. В силу полученного воспитания у некоторых учеников складывается специфическое отношение к тренингу и тренеру, например они воспринимают тренера как неиссякаемый источник мудрости. Из-за этого, бесспорно ошибочного, восприятия некоторые ученики избегают вступать в дискуссии, боятся подвергать сомнению или оспаривать различные идеи. В подобных случаях тренер должен терпеливо и тактично «выводить» ученика из заблуждения, создавая свободную атмосферу обучения и показывая ее преимущества.

Эмоциональное состояние, или настрой, также могут влиять на темпы и качество научения. Тревога, боязнь неудачи и неуверенность в собственных силах — это те эмоции, которые негативно отражаются на мотивации и желании учиться. Чтобы преодолеть эти барьеры, тренеру, возможно, придется: изменить темпы и манеру подачи материала; ставить для некоторых учеников более легкие цели; консультировать учеников, переживающих трудности или дискомфорт. Разумеется, слишком самоуверенному, самонадеянному ученику, который не желает признаться себе в том, что испытывает определенные трудности, также может потребоваться индивидуальная консультация.

Стиль научения. Рассмотрение стратегий обучения заставило исследователей заняться разработкой концепции индивидуального стиля научения. Эта концепция отражает тот факт, что разные люди склонны учиться посредством разных видов деятельности или применяя разные подходы к обучению. Некоторые предпочитают выполнять практические упражнения уже на ранних стадиях обучения и готовы учиться на собственных ошибках, тогда как другие предпочтут сначала посмотреть и послушать, а затем оценить, насколько увиденное и услышанное релевантно их собственному опыту. Одни ученики склонны к теоретическим дискуссиям, которые стимулируют их мыслительный процесс и помогают определить метод действий, другим же нравится просто получать информацию и умения, которые могут оказаться полезными в работе.

В Соединенных Штатах пониманию важности индивидуальных стилей в огромной степени способствовали работы Колба и коллег (1974, 1984). В Великобритании Хони и Мамфорд (Honey, Mumford, 1986) исследовали значение индивидуальных стилей для тренинга и развития менеджеров. Они выделили и описали четыре основных управленческих стиля.

Активисты любят быть «здесь-и-сейчас», они поглощены непосредственным опытом и получают наслаждение от пребывания в гуще событий и преодоления текущих трудностей. Их бодрят неординарные ситуации, но задача внедрения решений и долгосрочного планирования вызывает у них скуку. Их можно назвать «заводилами», душой управленческой команды.

Мыслители занимают несколько отстраненную позицию, склонны к взвешиванию и рассмотрению фактов с различных точек зрения. Они собирают данные и анализируют их и лишь затем принимают решение. Осторожные и осмотрительные, они не сделают шага, не рассмотрев ситуацию под разными углами зрения и не просчитав все возможные последствия. Им нравится наблюдать за действиями других, поэтому на собраниях они предпочитают сидеть в задних рядах.

Теоретики мыслят системно, исходя из базовых посылок, теорий, принципов и моделей; для них превыше всего рациональность и логика. Они отстранены, склонны к анализу; субъективизм и неопределенность вызывают у них дискомфорт. Им нравится соединять разрозненные факты в стройные теории, упорядочивать события, определяя им место в рациональных схемах.

Прагматики изыскивает новые подходы, решения и т. п. и при первой же возможности пытаются внедрить их. Такие люди возвращаются с курсов по менеджменту переполненными новыми идеями и горя желанием поскорее опробовать их на практике. Они позитивно относятся к возникающим проблемам, расценивая их как возможности (в отличие от активистов, которые зачастую просто не распознают проблему или возможность).

Специальные опросники позволяют выявить индивидуальные предпочтения учеников, исходя из которых могут быть подобраны соответствующие методы обучения. Хони и Мамфорд дают подробный перечень активностей, наиболее соответствующих названным стилям.

Для активистов наиболее «поучительными» и приемлемыми являются занятия и ситуации:

- содержащие элемент новизны, неожиданности, упражнения и задачи, которые учат чему-то новому;
- позволяющие окунуться в «здесь-и-сейчас» (например, деловые и ролевые игры или групповые задания с элементом состязательности) и — если это уместно — физически размяться;
- где есть драматизм и возбуждение, непрерывная и стремительная смена событий и видов деятельности;
- которые ставят их перед трудной задачей;
- когда они работают над проблемой в одной команде с другими и имеют возможность «подхватывать» чужие идеи.

Наименее поучительные и приемлемые для активистов занятия и ситуации:

- в которых они играют пассивную роль, например чтение, наблюдение, слушание лекций;
- когда от них требуется только наблюдать за другими, не вовлекаясь в процесс;
- требующие ассимиляции, анализа и интерпретации «беспорядочных» данных;
- когда им дают теоретические объяснения;
- когда требуется снова и снова отработать одно и то же действие;
- когда существует жесткая инструкция, не дающая возможности для маневров.

Для мыслителей наиболее полезными и приемлемыми являются занятия и ситуации:

- когда они наблюдают за процессом и/или обдумывают его;
- когда им позволено оставаться в стороне и просто слушать или наблюдать, например наблюдение за работой группы, просмотривание видеозаписи и т. п.;
- когда им позволено подумать, прежде чем действовать, «оглядеться перед прыжком», в частности, если им дано достаточно времени на подготовку;
- когда им предоставлена возможность провести «инвентаризацию» пройденного материала и приобретенных знаний;
- когда можно обмениваться идеями, мнениями и т. п. с другими людьми в безопасной, доверительной атмосфере.

Наименее полезны и приемлемы для мыслителей занятия и ситуации:

- когда они оказываются в центре внимания, например ролевая игра перед наблюдателями;
- когда они должны действовать в какой-либо ситуации, о которой их не предупреждали и к которой они не были подготовлены;
- когда им не разъяснены инструкции, регламентирующие порядок действий;
- подразумевающие необходимость быстрого переключения с одного вида деятельности на другой и жесткие временные ограничения;
- когда основательная проработка задания по тем или иным причинам нецелесообразна и нужно идти кратчайшим путем.

Для теоретиков наиболее полезными и приемлемыми являются занятия и ситуации:

- в которых учебный материал представлен как часть некой системы, модели или теории;
- требующие интеллектуального напряжения, например тестирование, или дающие возможность подвергнуть сомнению и исследовать правильность базовых методов, теоретических посылок, логических связей;
- подразумевающие структурированность и ясную цель;

- когда есть возможность обсуждать интересные идеи и концепции, пусть даже не имеющие непосредственного отношения к текущему учебному материалу;
- когда требуется осмысление и участие в комплексных ситуациях.

Наименее полезны и приемлемы для теоретиков занятия и ситуации:

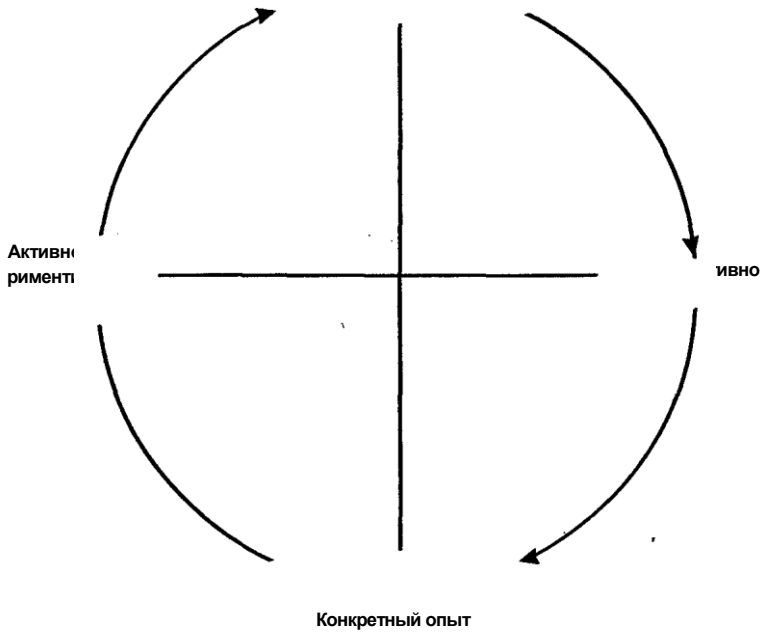
- вынуждающие заниматься некоей деятельностью, цель которой остается неясной;
- в которых основной акцент делается на эмоциях и чувствах;
- неструктурированные ситуации, подразумевающие неопределенность и многозначность;
- когда их просят действовать или принять решение, не разъяснив базовых принципов;
- когда материал кажется им банальным, пустым или поверхностным.

Для прагматиков наиболее полезными и приемлемыми являются занятия и ситуации:

- когда учебный материал имеет непосредственное отношение к их работе;
- когда очевидны практические преимущества и обоснованность представляемых идей и техник;
- когда они имеют возможность опробовать новые техники, поупражняться в их применении под наблюдением эксперта, которому они доверяют;
- когда им дана возможность применить на практике то, чему они научились;
- когда они могут сконцентрироваться на практических вопросах, например, составить план действий, необходимых для получения конкретного продукта.

Для прагматиков неприемлемы ситуации:

- когда материал не имеет прямого отношения к их насущным потребностям или очевидной практической ценности;
- когда им не предоставлена возможность практики или не даны ясные указания, как действовать;



Абстрактная
концептуализация

Рис. 7.11. Цикл научения (по

Kolb)

- когда содержание материала кажется им оторванным от реальности;
- когда у них возникает ощущение хождения по кругу;
- когда прохождение тренинга не сулит им никаких выгод, вознаграждений или если они предчувствуют невозможность внедрения на практике новых знаний, умений и подходов, вызванную политическими, административными или личностными соображениями.

Хони и Мамфорд воздают должное идеям Колба, но при всей внешней схожести их идей мы можем выделить ряд различий. Колб пишет о приобретении новых знаний, умений и установок как о процессе «конфронтации с четырьмя модусами эмпирического научения». Из этих четырех модусов, к каковым относятся конкретный Опыт (КО), рефлексивное наблюдение (РН), абстрактная концепту-

ализация (АК) и активное экспериментирование (АЭ), складывается циклический процесс научения (рис. 7.11).

Колб считает, что для эффективного научения ученику необходимы определенные способности, связанные с четырьмя модусами научения.

Способность к конкретному опыту (КО) — ученик должен быть свободен от предубеждений и открыт для нового опыта.

Способность к рефлексивному наблюдению (РН) — ученик должен быть способен к саморефлексии и созерцанию собственного опыта с разных точек зрения.

Способность к абстрактной концептуализации (АК) — ученик должен уметь инкорпорировать свои наблюдения в надежные и рационально обоснованные теории.

Способность к активному экспериментированию (АЭ) — разработанные теории должны помогать ученику в принятии решений и разрешении проблем.

По мнению Колба, процесс научения может быть описан с помощью двух биполярных измерений, включающих вышеперечисленные модусы научения. На противоположных полюсах одного измерения находятся конкретный опыт и абстрактная концептуализация, а другое измерение представлено активным экспериментированием и рефлексивным наблюдением. Научение — это переход от одного полюса к противоположному. Колб считает, что выбранный опыт влияет на выраженность модусов и выработку стратегии научения. Стратегия научения представляет комбинацию базовых модусов научения, например КО/РН, РН/АК, АЭ/КО/РН и т. д. Колб полагает, что именно комбинация всех четырех элементарных модусов приводит к самому высокому уровню научения. Описанные им стили научения соотносятся с парными комбинациями базовых модусов или способностей.

- Конвергентный стиль — у индивида наиболее выражены способности к абстрактной концептуализации и активному экспериментированию; он силен в практическом применении идей и решении проблем.
- Дивергентный стиль — характерен для людей с выраженными способностями к конкретному опыту и рефлексивному наблюдению. Эти люди одарены богатым воображением и могут посмотреть на вещи с разных точек зрения.
- Ассимиляционный стиль — у индивида доминируют способности к абстрактной концептуализации и рефлексивному наблюдению.

Индуктивная логика и умение объединить разнородные наблюдения является наиболее сильной чертой этих людей.

- Аккомодационный стиль — акцентированы способности к конкретному опыту и активному экспериментированию. Человек, демонстрирующий этот стиль, активно берется за новое дело и доводит его до конца. Он решает проблемы скорее с помощью интуиции и методом проб и ошибок, нежели применяя теорию.

Колб рассматривает стили научения не как устойчивые личностные характеристики, а как адаптивные ориентации, зависящие от психологического склада личности, образования, карьеры, настоящей работы и специфики текущего задания/проблемы.

И Колб, и Хони, и Мамфорд много говорят о роли опыта в научении. Однако Кэйпл и Мартин (Caple, Martin, 1994) высказали в отношении их идей целый ряд критических замечаний и вопросов, которые ставят под сомнение возможность применения этих идей в деле тренинга.

Что подразумевается под «опытом» в моделях Хони—Мамфорда и Колба? Хони и Мамфорд и их последователи утверждают, что опыт — критическое условие эффективного научения. Но что подразумевается под «опытом» и что составляет опыт они не уточняют. Колб (Kolb, 1984) высказывается чуть более определенно на этот счет. Он пишет, что эмпирическое научение — это «процесс сотворения знания через трансформацию опыта... учащийся непосредственно соприкасается с изучаемой реальностью, а не просто думает о встрече или размышляет о возможности "что-то сделать с ней"». Однако даже это пространное определение эмпирического научения порождает ряд вопросов.

- Являются ли одни формы опыта более ценными и поучительными, чем другие, и если да, то какие?
- Чему именно можно научиться посредством опыта?
- В одинаковой ли мере умения, знания и желаемое поведение/установки могут быть приобретены посредством эмпирического научения?
- Следует ли считать активности, обычно ассоциируемые со стилями научения Мыслителя и Теоретика (например, наблюдение за процессом или событием, чтение книги и т. п.), значимым опытом, как его понимает Колб, или же опыт обязательно должен быть конкретным?

Эти вопросы — не семантические придирки; они имеют фундаментальное значение для определения достоинств эмпирического научения. В конце концов, если у нас нет ясного представления о том, что такое опыт и чему можно научиться опытным путем, почему мы должны считать его средством достижения учебных целей?

Насколько точно модель Хони отражает реальный процесс эмпирического научения? Ранее в данной главе было высказано предположение, что люди учатся посредством пяти базовых активностей, а именно путем экспериментирования (методом проб и ошибок), перцептивной организации, моделирования поведения, опосредования и рефлексии.

Огромная доля человеческого научения, в том числе и эмпирического научения, происходит благодаря использованию в разных комбинациях вышеназванных активностей.

Хони (Honey, 1984) придерживается более механистичной точки зрения, полагая, что процесс научения опытом всегда складывается из четырех стадий:

1. Приобретение опыта.
2. Рассмотрение и анализ опыта.
3. Выводы из опыта.
4. Планирование следующих шагов.

И сама последовательность, и утвердившаяся схема цикла научения вызывают большие сомнения. Если мы рассматриваем опыт как отправную точку научения, мы должны признать, что опыт не зависит от желания или стремлений человека, что он «случается» сам по себе, тогда как в реальности мы чаще сами выбираем для себя разновидность опыта, исходя из своих ожиданий или своего понимания; например, человек решает заняться чем-то, полагая, что извлечет какую-то пользу из этого занятия.

Даже в такой учебной ситуации, как тренинг восприимчивости, где ученики находятся в непосредственном соприкосновении со «здесь-и-сейчас», их опыт в значительной степени обусловлен наблюдениями и размышлениями ведущих, которые исходят из определенных теоретических принципов.

Более обоснованной нам представляется модель цикла научения, приведенная на рис. 7.12.

Эта модель служит более точным отражением, в частности, процесса приобретения научного знания. Ибо, как указывает Чалмерс

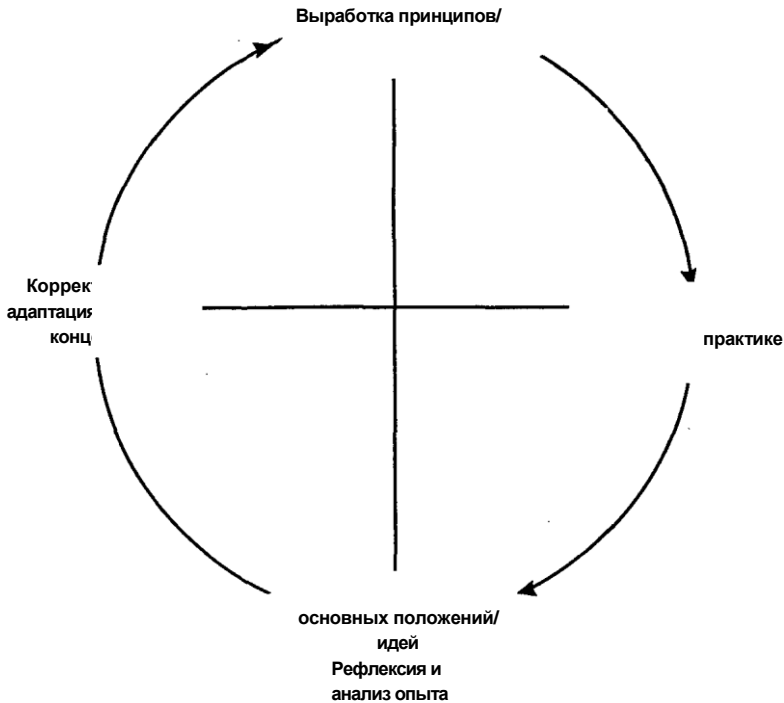


Рис. 7.12. Цикл научения, включающий опыт

(Chalmers, 1982), начинать исследование со сбора данных или с экспериментов, не получивших теоретического обоснования, значит исповедовать «наивно-индуктивистский подход к приобретению знания». Именно поэтому мы считаем, что эмпирическое научение, или научение опытом, зависит от «теории».

В этом отношении поучительна цитата из Колба: «Именно из взаимодействия ожиданий и опыта происходит научение». Это заявление ясно говорит о важности рефлексии и теории на стадии ожидания, опровергая тем самым механистичную модель эмпирического научения, выдвинутую Хони.

Приверженцы данной модели, отвечая на возражения, иногда утверждают, что ученик может вступить в цикл на любой стадии и что при условии прохождения всех стадий обучение будет эффективным.

Однако если это так, то снова возникают вопросы.

Зачем тогда постулировать, как это делает Хони, первенство опыта как двигателя научения? Изменится ли эффективность обучения,

если отправной точкой будет рефлексия или концептуализация? И как, скажите на милость, можно начинать учебный цикл с прагматичного образа действий, например с «планирования следующих шагов»?

Заметим также, что «активистский» подход, предписывающий начинать обучение с приобретения опыта, в отдельных случаях может оказаться не только неэффективным, но и крайне опасным. Совершенно очевидно, что при обучении хирургов, например, активистскому экспериментированию должны предшествовать многократные наблюдения, разборы, изучение теории и планирование. И это влечет за собой еще один вопрос, а именно: каковы цели эмпирического научения?

Всегда ли целесообразно эмпирическое научение, учитывая, что характеристики ситуации могут влиять на индивидуальные способности? Несмотря на изменчивость и разнообразие ситуаций, связанных с обучением, в том смысле, что они допускают разные стили научения, именно интерпретация учебной ситуации может или должна диктовать форму действия. Иначе говоря, иногда, для того чтобы предпринять какое-то действие, бывает нужно подумать. Более того, ситуации, существующие в воображении ученика (например, восприятие сложности задания, временных ограничений и т. п.), могут повлиять на его исходный стиль научения. Таким образом, эмпирическое научение по сути является сделкой между индивидом и ситуацией. Схема на рис. 7.13 иллюстрирует эту форму транзакционного научения.

Восприятие человеком собственной способности или неспособности к чему-то также влияет на стиль научения. Например, если интеллектуальные способности индивида не позволяют ему понять и/или применить на практике какую-то концепцию, или же если у индивида неразвита мелкая моторика, необходимая для выработки определенных физических умений, его обучение будет неэффективным, сколь бы старательно он ни следовал вышеописанному циклу.

В действительности сознательное следование этому циклу с использованием «учебного дневника» (предложенный Хони и Мамфордом инструмент для регистрации опытов учеником) может снизить эффективность обучения; к примеру, неверная интерпретация опыта приведет ученика к ошибочным выводам и планированию неправильных действий.

Насколько правдива представленная Хони и Мамфордом картина индивидуальных стилей научения? Хони и Мамфорд пытаются

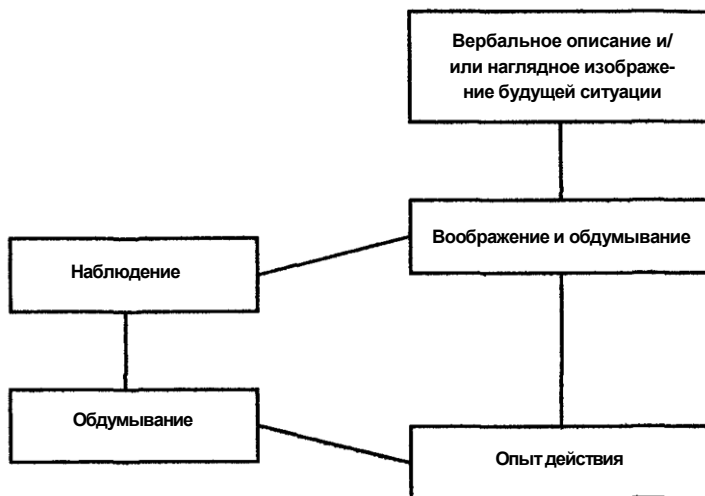


Рис. 7.13. Трансакционное научение

описать индивидуальные стили научения, привязывая каждый к определенной стадии цикла. Не надо обладать большим воображением, чтобы представить крайние проявления этих индивидуальных предпочтений, так называемые «чистые» типы.

- Активист постоянно ищет впечатлений, хватается за все новое.
- Мыслитель бесстрастно предается анализу, не участвуя в происходящем.
- Теоретик витает в облаках, занят бесконечными концептуализациями и логическими построениями.

Труднее представить чистого прагматика. Можно ли допустить, что существуют индивиды, которые просто применяют практические умения, независимо от прошлого опыта и не имея даже минимума знаний о теоретических принципах, лежащих в основе того или иного задания? Прагматик *in extremis*¹ — это просто робот. Поэтому нам кажется, что о прагматизме правильнее говорить как о применении выученного, нежели рассматривать его в качестве самостоятельного стиля научения.

¹ В самом крайнем случае (*лат.*).

Эти соображения поднимают фундаментальный вопрос: какое значение вкладывают авторы в понятие «стиль научения»? Имеется ли в виду «...уникальный для каждого индивидуума способ сбора и обработки информации» (Dixon, 1982)? Или же это индивидуальная склонность к определенному виду активности? Похоже, Хони и Мамфорд не слишком четко отделяют одно от другого. Их описание активиста и прагматика явно указывает на вторую версию, тогда как описание мыслителя и теоретика соответствует первой.

Есть еще ряд моментов, требующих пояснения.

- В какой мере выбор стиля научения зависит от уровня интеллекта или когнитивных возможностей индивида?
- Является ли индивидуальный стиль чем-то постоянным, или человек может использовать разные стили научения в зависимости от ситуации? Насколько разнятся учебные ситуации в плане возможности применения разных способов научения? Как пишет Талбот (Talbot, 1985), «... такая информация об индивидуумах и ситуациях поможет человеку, с одной стороны, быть более гибким, а с другой стороны, позволит ему выбирать ситуации, наиболее соответствующие его сильным сторонам».
- Верно ли, что самый высокий уровень научения определяется комбинацией всех четырех элементарных модусов? Какой должна быть продолжительность «действия» каждого модуса в конкретной учебной ситуации? Насколько важно соблюдать последовательность цикла?

Не отрицая необходимости теоретического осмысления этих вопросов и предвосхищая возможные ответы, тренеры, несомненно, только выиграют, если сумеют более-менее объективно оценить (например, с помощью опросника) доминирующие стили учеников. Такая оценка полезна по ряду причин:

- Она поможет тренерам спроектировать программу с учетом главенствующих и основных вспомогательных стилей учеников.
- Она позволит тренерам понять, к созданию каких взаимоотношений с учениками им следует стремиться.
- Результаты опросника, доведенные до сведения учеников, предупредят их о возможных трудностях, связанных с вынужденным использованием определенных методов обучения.

- Она позволит выявить тех учеников, которые отличаются от большинства группы по стилю научения и потому нуждаются в особом внимании тренера.
- Она позволит лучше понять комментарии учеников относительно содержания и методов тренинга.

Однако даже при отсутствии данных структурированного опросника у тренеров нередко есть возможность предсказать индивидуальные стили учеников исходя из образовательного и профессионального опыта последних. Например, агенты по продажам, работающие в динамичной рыночной среде, скорее всего будут отличаться и по темпераменту и по стилю научения от работников кадровых служб и бюрократических структур, что потребует применения различных методов тренинга в отношении этих групп. Если группа разнородная с точки зрения стилей научения, тренеру придется проявить гибкость, быть «мастером на все руки» и попытаться удовлетворить индивидуальные потребности учеников, не забывая при этом об общей цели и специфических задачах тренинговой программы.

Иногда содержание тренинга «подходит» к главенствующему стилю группы, например людям, недавно закончившим учебное заведение, представляют материал концептуального характера. Но такие ситуации встречаются довольно редко, и поэтому тренер должен тщательно продумать вводные объяснения и упражнения программы. Или же он может направить свои усилия на то, чтобы выработать у учеников необходимый стиль научения с помощью серии педварительных занятий.

Хони и Мамфорд выдвигают ряд интересных соображений о том, какого рода действия могут оказаться полезными для выработки и развития стилей научения. В каком-то смысле их идеи близки ранее упомянутой нами стратегии обучения учению. Преимущества на стороне того ученика, который владеет всеми четырьмя стилями научения, ибо, как указывают Кени и Рейд (Kenny, Reid, 1986), рефлексия и концептуализация помогают переносу полученных знаний в новые ситуации. Завершая тему индивидуальных стилей, нам кажется уместным привести следующую цитату из Кени и Рейда:

«Крайне важно для тренера понимать, что он обладает своим собственным, данным ему от природы, стилем научения/обучения и что при выборе техник он должен, если это нужно и можно, учитывать и предпочтения учеников и собственный индивидуальный стиль».

Заключение

Прежде чем перейти к следующей теме, полезно сделать одно небольшое предостережение. Принципы и условия научения, обсуждавшиеся в данной главе, были исследованы и валидизированы главным образом в экспериментальных ситуациях, которые несколько отличаются от реальных рабочих условий, и поэтому к их применению следует подходить осторожно и взвешенно. Бэлдуин и Форд (Baldwin, Ford, 1988) подчеркивают, что оперирование этими принципами в условиях контролируемого эксперимента — достаточно простая задача; она становится более проблематичной, когда речь идет о разработке комплексной программы организационного тренинга. Следовательно, тренеры, действуя в рамках генеральной линии, должны искать, какие принципы и условия наиболее эффективны в конкретных ситуациях и применительно к конкретному учебному материалу и целевой аудитории, нежели применять их бездумно и механически.



ПРОГРАММА ТРЕНИНГА: ВЫБОР, ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ПРОВЕДЕНИЕ

Подбор, проектирование и проведение тренинговой программы могут быть осуществлены только при наличии ясно изложенных целей тренинга. В данном отношении цели выполняют три основные функции. Они сообщают, что должно быть достигнуто к концу тренинга, они представляют последовательность или порядок проведения тренинговых мероприятий и они указывают на то, какого рода стратегии и тактики следует применять. Стратегии и тактики — это общие подходы и специфические методы, используемые тренером для обеспечения наиболее эффективной формы обучения. Однако тренер не всегда свободен в выборе методологии. Его выбор зависит от нескольких факторов, среди которых принципы научения, особенности целевой аудитории и возможные ограничения. Влияние этих факторов на процесс проектирования программы тренинга показано на рис. 8.1.

Ограничения

Принимая решение о том, какова будет программа тренинга, тренер вынужден держать в уме целый ряд обстоятельств, которые существенно ограничивают свободу его выбора. Некоторые ограничения

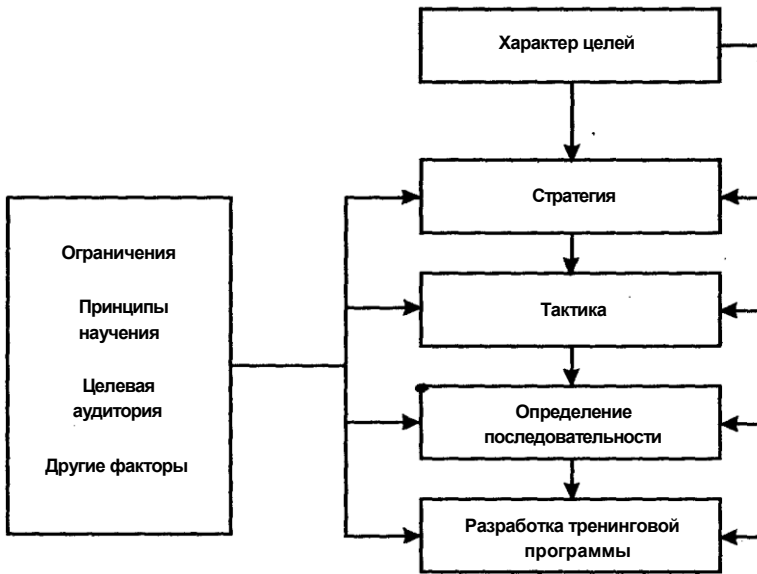


Рис. 8.1. Влияние различных факторов на процесс проектирования тренинга

проявляются уже на стадии определения круга полномочий, другие обнаруживаются позже, по мере развития проекта и дальнейших переговоров тренера и клиента. Одно из самых серьезных ограничений, с которым приходится считаться тренеру, — это время. Клиент, как правило, рассчитывает на быстрое удовлетворение своих потребностей, и поэтому тренер, проведя предварительное исследование ситуации, должен решить вопрос о времени. Во-первых, тренеру нужно знать, как скоро должна быть запущена программа и сколько времени ему отводится на ее разработку и подготовку необходимых материалов. Во-вторых, следует добиться баланса между временем, необходимым для достижения заявленных целей, и временем, на которое персонал может быть освобожден от работы для прохождения тренинга. Во многих организациях есть резервные кадры, которые нужно подготовить к работе до запуска программы, и значит, нужно определить сроки его подготовки.

Если тренер находит невозможным «подогнать» программу под жесткие временные ограничения, он должен обсудить с клиентом, ка-

кими целями можно поступиться, чтобы никто не питал нереалистических ожиданий в отношении результатов тренинга. Возможно, ввиду лимита времени они найдут целесообразным переформулировать цели тренинга таким образом, что от ученика к концу тренинга требуется не «сделать» то-то и то-то, а просто «изложить», как это нужно делать.

Тесно связан с проблемой временных ограничений вопрос о месте проведения тренинга и наличии необходимых средств и оборудования. Разные организации проводят обучение и тренинг сотрудников в разных местах. Одни организации имеют свои учебные центры и школы, другие считают это нерентабельным и арендуют помещения для проведения тренинга в конференц-центрах и гостиницах. Вопрос о месте и оборудовании не представляет особой проблемы в тех случаях, когда стратегия диктует проведение тренинга на рабочем месте. Если организация располагает только одним помещением, пригодным для проведения собраний, конференций, презентаций и тренинга, препятствием может быть установленный «порядок резервирования», не позволяющий зарезервировать помещение за много недель вперед, или негласная «иерархия мероприятий», в которой тренинг далеко не всегда занимает первое место. Наличие оборудованного помещения или отсутствие такового может повлиять на то, какую тактику выберет тренер. Например, компьютеризированный тренинг требует наличия постоянного помещения, а для ролевых игр, включающих телефонные звонки, бывает необходимо иметь несколько комнат.

При решении вопроса о месте проведения тренинга следует выяснить, можно ли разместить там необходимые мебель и оборудование. Это особенно важно в тех случаях, когда организация арендует помещение для тренинга в гостинице или другом незнакомом тренеру месте.

Любая форма тренинга сопряжена с финансовыми расходами — либо прямыми, либо косвенными, и бюджетные ограничения — это еще одна проблема, с которой приходится сталкиваться тренеру. Решение зависит от того, как организация планирует расходование средств на обучение, т. е. какие статьи расходов входят в затраты на обучение. Однако, так или иначе, но платить приходится за все, а затраты, влияющие на бюджетные ограничения, могут включать и оплату труда тренеров, и возможные потери обучаемых в заработке, и номинальную или фактическую стоимость различных услуг, включая

отопление и освещение, оплату транспорта, питания, учебных материалов, например капитальные затраты на новое оборудование, и т. п.

Те из тренеров, кому приходится принимать непосредственное участие в организации и проведении курсов, понимают важность хорошего управления и способны заранее просчитать, какая административная поддержка будет необходима им для реализации программы. Те, на кого возложены административные функции, должны работать в тесном контакте с тренерами, чтобы разработать эффективную систему организационно-технического обеспечения тренинга. Отсутствие адекватной административной поддержки, например нехватка квалифицированного персонала, может породить массу проблем, таких как несвоевременное отправление сопроводительных инструкций, недостаток распечатанных учебных материалов и т. п. Поэтому при введении новых тренинговых инициатив важно убедиться в том, что существующая административная система способна справиться с дополнительными или новыми обязанностями.

Как и другие подразделения организации, служба обучения и тренинга не может не принимать в расчет так называемые «политические» соображения. Представляя программу тренинга, тренер должен быть готов к тому, что ее содержание и методология станут предметом самого тщательного политического исследования. Например, включение в программу тренинга дискуссионного периода, во время которого имеют возможность высказать свои замечания о стиле руководства, организации и управления в их отделах, может встретить возражения старших начальников. Спорным моментом может быть также название курса или учебной программы; например, название «Работа в стиле единой команды» кажется более приемлемым с политической точки зрения, чем «Навыки управления и руководства подчиненными».

Целевая аудитория

Термин «целевая аудитория» относится к людям, которые будут проходить тренинг. Однако прежде чем принять какое-либо решение в отношении тренинга или приступить к разработке программы тренинга, необходимо составить подробный профиль целевой аудитории. Выбор тренинговой стратегии может определяться числом и географическим местоположением людей, нуждающихся в тренинге,

особенно при наличии жестких финансовых ограничений. Иногда оказывается выгоднее проводить тренинг на местах, нежели собирать учеников из разных городов в одном месте.

Два других фактора, тесно связанных между собой и влияющих на процесс проектирования тренинга, — это возраст и опыт учеников. В главе 7 обсуждалось влияние возраста на процесс научения. Было показано, что люди старшего возраста предпочитают учиться по принципу «от конкретного к абстрактному», и эту особенность нужно учитывать при определении последовательности учебных событий в тренинговой сессии. Точно так же тренинговая сессия должна быть сообразована с опытом учеников; очевидно, что в случае отсутствия такового бессмысленно проектировать сессии, предполагающие обращение к опыту.

Следует также учесть способности и возможности целевой аудитории, чтобы обеспечить адекватный уровень тренинга и, насколько это возможно, избежать ситуаций, когда учебный материал приводит в замешательство учеников или содержит то, что им и так хорошо известно.

Обычно тренеры имеют общее представление о характеристиках целевой аудитории, которого достаточно на первых порах для общего планирования тренинга; однако по мере приближения тренинга полезно познакомиться с целевой аудиторией поближе, узнать ее специфические черты. В этом могут помочь различные мероприятия административного характера, например организационные собрания. Возможно, обнаружится, что у отдельных учеников имеются определенные физические ограничения, и при нецелесообразности переструктурирования общей программы им могут быть предложены альтернативные пути обучения. К сожалению, довольно часто мы сталкиваемся с ситуацией, когда люди с плохим зрением во время тренинга вынуждены часами смотреть видео и слайды.

Стратегии и тактики

В идеале о стратегиях и тактиках тренинга должно думать после доскональной проработки вопроса о наличии и уровне квалификации людей, которые будут участвовать в проведении тренинга. Однако даже у приверженцев систематического подхода, которые твердо следуют всем его этапам, мысли о стратегиях и тактиках возникают уже

на ранних стадиях процесса. Поэтому нам кажется разумным обсудить этот вопрос первым, с тем чтобы прояснить, каких умений и навыков требует проведение тренинга.

Стратегии могут быть классифицированы на основании разных принципов, однако все классификации имеют общие точки пересечения. Различают централизованные и децентрализованные, тренер-центрированные и ученик-центрированные стратегии, тренинг на рабочем месте и вне рабочего места и др. Поскольку в последнее время важная роль в процессе обучения отводится ученику и навыкам научения, нам представляется правильным поговорить о стратегиях тренинга в контексте второй классификации.

Тренер-центрированная стратегия наилучшим образом описывается в терминах курса. Учебный курс структурирует тренер, который проводит учеников через серию уроков, занятий, упражнений и опытов к достижению заявленных целей. Именно он задает и контролирует темп обучения, определяет тактики и устанавливает последовательность тренинговых мероприятий. Ученик-центрированная стратегия возлагает ответственность за научение на самого ученика. Последний занимает более активную позицию, самостоятельно определяя темп и последовательность обучения, выбирая учебные материалы, тогда как тренер только оказывает поддержку ученику и предоставляет ему необходимые ресурсы.

Обе стратегии имеют свои преимущества и недостатки. Тренер-центрированная стратегия является отражением традиционного подхода, к которому мы все привыкли и в котором чувствуем себя вполне комфортно. Линейные начальники и старшие руководители приведут немало аргументов в пользу данной стратегии. Да и тренерам легче планировать, проводить и контролировать процесс обучения, используя тактики и материалы, доказавшие свою эффективность. Ученики ценят структурированные программы за то, что они направляют процесс обучения и дают возможность общаться и обмениваться опытом с другими учениками и использовать других в качестве мерила для оценки собственного прогресса.

Один из недостатков тренер-центрированной стратегии заключается в том, что для достижения всех заявленных целей ученик вынужден «продвигаться» в совершенно определенном темпе, в результате чего некоторые ученики не успевают как следует выучить или усвоить материал. Кроме того, реализация тренер-центрированной стратегии, как следует из самого названия, всецело зависит от компетент-

ности тренера. Тренер должен иметь не только техническую подготовку, но и принимать решения, касающиеся темпа, содержания и тактик обучения, а также владеть навыками межличностного общения, чтобы мотивировать и консультировать учеников, предоставлять им обратную связь и т. д. Подробнее об умениях, необходимых тренеру, мы поговорим ниже, но совершенно очевидно, что слабый тренер может свести на нет все преимущества тренер-центрированной стратегии.

Термин «ученик-центрированная стратегия» вовсе не означает, что тренер не несет никакой ответственности за тренинг. В том-то и заключается достоинство данной стратегии, что тренер отвечает за тренинг и контролирует процесс, играя несколько иную роль, например выступая в качестве распорядителя ресурсов, фасилитатора¹ и т. п. Перенос акцента на ученика означает, что последний сам устанавливает темп и последовательность обучения, сам выбирает материал, и подразумевает более тесный контакт между тренером и учеником в плане совета, предоставления информации и обратной связи.

Подобно тому как тренер-центрированная стратегия предъявляет определенные требования к тренеру, ученик-центрированная стратегия в значительной степени зависит от мотивации и склонностей ученика, а также от его способности адаптироваться к незнакомой и внешне неструктурированной учебной ситуации. Не каждый способен сам руководить своим обучением. Кроме того, такая стратегия сопряжена с большой работой по обеспечению ресурсами и их правильному распределению и своевременному обновлению. Тренеру приходится выступать в разных качествах, и не все тренеры способны быстро адаптироваться к новой роли.

Выбор стратегии в огромной степени зависит от объекта тренинга, особенностей целевой аудитории и ограничений, с которыми приходится считаться разработчикам тренинга. Возможно использование обеих стратегий в рамках единого тренингового плана, как, например, в случае, когда ученики должны самостоятельно освоить какой-то учебный пакет перед посещением курсов. Кроме того, временные ограничения и разная степень доступности учеников могут диктовать применение разных стратегий в отношении членов одной и той же целевой аудитории.

¹ От англ. *facilitate* — облегчать, содействовать, способствовать. — *Примеч. перев.*

Определившись с тем, какую стратегию следует применить, тренер может приступить к выбору методов, или тактик, обучения. Так же как стратегии, каждая тактика имеет свои плюсы и минусы, и они должны быть учтены тренером на стадии разработки программы.

Тактики

Лекция. Рассказ или презентация, как правило, сопровождаемые наглядными изображениями, с целью описания и разъяснения аудитории существующих практик, процедур, политики и т. п. Ученики не принимают активного участия в процессе, пока их не попросят задавать вопросы, что обычно происходит в самом конце.

Плюсы

- Тренер полностью контролирует содержание и последовательность подачи материала.
- Возможность охвата большой аудитории.
- В сравнении со многими другими методами, позволяет представить больше материала за определенный промежуток времени.

Минусы

- Метод непригоден для обучения умениям.
- Недостаток взаимодействия между тренером и учениками.
- Трудность удержания внимания учеников в силу их неучастия в процессе.
- Высокие требования к мастерству лектора.

Демонстрация. Живой показ, непосредственное выполнение задания, процедуры или применение умения перед учениками, сопровождаемое объяснениями тренера или ассистента. Обычно является частью урока (сессии) или практических занятий; обеспечивает учеников моделью исполнения перед тем, как они приступят к выполнению задания.

Плюсы

- Сравнительная легкость привлечения и удержания внимания учеников.
- Закрепляет правильный образ действий, предоставляя модель исполнения.

- Показывает взаимосвязь между различными операциями в рамках задания.
- Возможность варьирования темпа с учетом уровня и темпов продвижения группы.

Минусы

- Необходимость тщательнейшей подготовки демонстратора во избежание ошибок.
- При неспособности группы выполнять задание в необходимом темпе может быть сопряжен с большими временными издержками, связанными с монтажом и демонтажом оборудования.
- При слишком многочисленной аудитории или слишком сложном задании возникает необходимость многократного показа.

Урок. Наиболее употребительная и гибкая тактика, имеющаяся в распоряжении тренера. Может применяться как для изучения фактов, так и для обучения умениям. Структура урока открывает возможность для активного взаимодействия тренера с учеником посредством вопросов и ответов, практики и обратной связи.

Плюсы

- В силу гибкости и адекватности может инкорпорировать другие тактики.
- Возможность варьирования содержания, темпа и подходов с учетом опыта и способностей учеников.
- Идеальный метод для обучения умениям.
- Высокая степень участия учеников.
- Высокая степень взаимодействия между тренером и учениками.
- Позволяет тренеру оценить исполнение учеников.
- Формат урока не представляет большой сложности для неопытного тренера.

Минусы

- Размер группы должен быть ограничен, чтобы обеспечить участие учеников.

Симуляция/Ролевая игра. Презентация работы или задания в такой форме, которая как можно более близко воспроизводит основные черты реальной работы. Ученики должны использовать оборудование, решать проблемы, следовать определенным процедурам и

исполнять роли, как если бы они действовали в реальной ситуации. К данной категории относится целый ряд упражнений.

- В упражнении *In-Basket*¹ ученик должен ознакомиться с рядом документов — письмами, записями в ежедневнике, отчетами и т. п. — и затем предпринять по ним соответствующие действия. Упражнение можно усложнить, включив в него телефонные звонки, различные помехи, визиты разных людей, незапланированные встречи и т. д. Обычно ученики работают индивидуально с одинаковыми документами, но можно придумать упражнения, в которых ученики получали бы разные материалы, побуждающие их к взаимодействию друг с другом.
- Интерперсональные упражнения, в которых ученики играют отведенные им роли, требующие применения навыков межличностного общения. К таким ситуациям относятся решение дисциплинарных вопросов, работа с жалобами покупателей и сотрудников как в непосредственном общении, так и по телефону, проведение различных интервью, текущих встреч и т. п. Тренер и ученики взаимодействуют друг с другом, играя разные роли.
- В упражнении *Case study*² ученики, работая индивидуально или в группах, должны найти решение проблемной ситуации. Они могут представить свое решение в письменном виде или сделать презентацию.
- Деловые игры проводятся по правилам, предусмотренным сценарием. Участники играют роли ключевых руководителей из одной или разных организаций, которые стараются выполнить стоящие перед ними задачи.
- Симуляционные упражнения направлены на развитие навыков управления техникой и оборудованием и предполагают применение тренажеров. Они используются, когда доступ к реальному оборудованию затруднен, а также в тех случаях, когда цена ошибки слишком велика или сопряжена с угрозой для жизни, например при обучении пилотов, водителей и т. п.

Плюсы

- Содержат элемент реализма.
- Требуют активности от ученика, что способствует поддержанию его интереса и мотивации.

¹ Буквальный перевод «в корзине». — *Примеч. перев.*

² Буквальный перевод «изучение дела». — *Примеч. перев.*

- Задействуют опыт ученика.
- Могут использоваться для измерения уровня компетентности учеников.
- Позволяют ученикам принимать решения в безопасной ситуации.

Минусы

- Подготовка и проведение упражнений требуют много времени.
- Могут оказаться крайне дорогостоящими — все зависит от того, какие ресурсы и какая степень достоверности необходимы.
- Материалы упражнений *In-Basket* и *Case study* требуют постоянного обновления.
- Интерперсональные упражнения могут представлять угрозу для неопытных и плохо подготовленных учеников, а некоторые упражнения могут быть испорчены излишним усердием и «переигрыванием».
- Тренер должен обладать большим мастерством, чтобы руководить упражнениями.

Наставничество. Структурированный тренинг, предполагающий индивидуальное общение тренера с учеником. Такой тренинг может осуществляться и на рабочем месте, и за его пределами. В первом случае в качестве тренера может выступать исполнитель работы, который показывает и объясняет подопечному операции, из которых складывается работа или задание, и порядок их исполнения. Этот метод может применяться в рамках коррекционного и развивающего тренинга. Развивающий тренинг может включать ту или иную программу для потенциальных руководителей или производиться в контексте планирования преемственности.

Плюсы

- Возможность учета индивидуальных потребностей с точки зрения темпа и содержания обучения.
- Постоянное взаимодействие между тренером и учеником.
- Предоставление постоянной обратной связи ученику.
- Возможность обучения без отрыва от производства.

Минусы

- Подготовка и обучение одного человека требуют столько же времени, сколько уходит на обучение группы.

- Обучение на рабочем месте может быть прервано ввиду необходимости выполнения оперативных задач.
- Существует опасность, что последовательность тренинговых мероприятий будет определяться производственными приоритетами, а не законами научения.
- От тренера требуется не только техническая компетентность, но и умение работать с подопечным, диагностические умения и владение методами коррективки.
- Тренер и ученик должны быть совместимы друг с другом и составлять работоспособную пару.

Дискуссия. Групповое обсуждение, обычно протекающее под руководством тренера, различных предложений, подходов, идей, способов решения проблемы и т. п. Лучше всего работает как дополнение к другим методам и применяется для закрепления основных моментов материала, изученного во время других сессий.

Плюсы

- Каждый имеет возможность высказать свое мнение и выслушать точки зрения других.
- Высокая степень участия учеников.
- Ученики могут опираться на свои знания и опыт.

Минусы

- Плохо структурированная дискуссия может занять слишком много времени.
- Может оказаться бессмысленной, если участники не подготовлены к ней или не обладают необходимыми знаниями и опытом.
- Довольно высокий уровень требований к тренеру, который должен задавать направление дискуссии, контролировать участников и следить за временем, чтобы добиться необходимого результата.
- Чтобы дискуссия была эффективной, в ней должно участвовать не более двенадцати человек.

Учебные пакеты. Набор учебных материалов, предполагающих направленное чтение, изучение проблемных ситуаций, прослушивание и просмотр аудио- и видеозаписей, выполнение различных заданий и упражнений и т. п. Составляет одну из форм дистанционного обучения.

Плюсы

- Ученик имеет возможность самостоятельно устанавливать темп обучения и может приступить к обучению в любое время.
- Привлекательное содержание пакета повышает мотивацию ученика.
- Хорошее подспорье для тех, кто желает изучить предмет глубже посредством дополнительного чтения и самостоятельных занятий.
- Может использоваться при широком географическом разбросе целевой аудитории.

Минусы

- При отсутствии непосредственного общения с преподавателем или другими учениками, работающими с теми же материалами, ученик может почувствовать себя «исключенным» из общего контекста.
- Оценка качества выполнения заданий и упражнений может занимать много времени.
- Невозможность эффективного применения при обучении умениям.
- Значительные временные и финансовые затраты, связанные с администрированием, обновлением и мониторингом занятий.

Компьютеризированное обучение — онлайнное обучение. Постоянное развитие компьютерных технологий — доступность Интернета, создание виртуальной учебной среды, возможность дистанционной коммуникации между преподавателем и студентами — придало новый смысл понятию компьютеризированного обучения. Сегодня в нашем распоряжении имеются пакеты и стратегии, открывающие широкий диапазон учебных возможностей и удовлетворяющие самые разные потребности. С одной стороны, мы имеем обучающие программы, представляющие информацию в структурированной, логически выдержанной последовательности и позволяющие ученику самостоятельно изучить предмет. С другой стороны, все большее развитие получает онлайнное групповое обучение, когда группа студентов и преподаватель, связываясь друг с другом при помощи компьютера, обмениваются идеями и мнениями относительно изучаемого предмета.

Перечисленные ниже преимущества и недостатки этих двух подходов в той или иной мере могут быть отнесены к остальным методам данного ряда.

Плюсы

Обучающие программы

- Ученик может приступить к обучению в любое время и самостоятельно устанавливать темп обучения.
- Максимум вовлеченности при ответе на стимулы, представленные на экране монитора.
- Привлекательный дизайн материала.
- Материал структурирован и подается «удобоваримыми порциями».
- Низкая себестоимость обучения.
- Возможность одновременного охвата большого числа учеников.

Онлайновая группа

- Ученики могут присоединиться к группе в удобное для них время.
- Возможность обмена идеями и мнениями по изучаемому предмету.
- Позволяет ученикам общаться друг с другом.
- Возможность приватного общения с преподавателем.

Минусы

Обучающие программы

- При необходимости капитальных затрат на приобретение или модернизацию оборудования могут потребовать значительных предварительных расходов.
- Трудность управления при большом количестве людей.
- Не пригодны для тренинга умений.
- Индивидуальное неприятие данной формы обучения.
- Изоляция от других учеников и преподавателей.

Онлайновая группа

- Отсутствие визуального контакта с другими участниками.
- Невозможность невербального общения.
- Трудность установления основных правил взаимодействия и рабочих отношений между учениками.
- Высокие требования к преподавателю, который должен обеспечить вовлеченность каждого ученика в процесс и координировать деятельность учеников.
- Неприятие такого рода работы или разочарование в ней.

Учебный дневник. Хотя учебный дневник нельзя отнести к ряду тренерских тактик, ибо его заполняет сам ученик, он помогает тренеру отследить эффективность вышеописанных методов обучения в отношении конкретного ученика. Ученик должен отметить в дневнике учебное мероприятие и написать, чему оно научило его и как он сможет применить приобретенное знание/умение.

Плюсы

- Помогает саморазвитию ученика.
- Регистрация выученного.
- Регистрация достижений.
- Помогает ученикам проанализировать и понять, чему они научились.
- Помогает скоординировать задачи по личному развитию с производственными нуждами.
- Может быть использован при аттестации работника для оценки его развития и идентификации новых объектов тренинга и развития.

Минусы

- Ведение дневника требует от ученика некоторой обязательности.
- Ученик должен быть уверен в себе и обладать способностью к анализу, чтобы письменно изложить суть и значение учебного мероприятия.
- Не каждый может заставить себя рассказать о негативном опыте.
- Трудности заполнения дневника, когда все идет хорошо или не происходит ничего значительного.
- Не всегда позволяет определить, как соотносятся чувства и мысли с действиями, и наоборот.

Методы закрепления и переноса

Одна из проблем, которой озабочены все тренеры, это проблема сохранения учениками знаний и умений не только на протяжении тренинга, но и по окончании оно, когда бывшие ученики начинают применять эти знания и умения в реальной рабочей ситуации. Тре-

нинг, как правило, производится за сравнительно короткий промежуток времени и иногда имеет чрезвычайно интенсивный характер. Очень часто по окончании курсов ученики высказывают сожаление, что на те или иные занятия было выделено слишком мало времени; предложение о сокращении сроков тренинга звучит крайне редко. Помня о том, что неиспользование знаний и умений приводит к их утрате, тренер должен продумать, какие тактики могут быть использованы для того, чтобы время и силы, вложенные как им самим, так и учениками, не оказались потраченными зря.

Брифинг и дебриф. Перед началом любого обучения линейные руководители должны проинформировать своих подчиненных — будущих учеников — о предстоящем тренинге. В ходе брифинга они должны осветить общие цели тренинга, его методологию и структуру, объяснить работнику необходимость прохождения тренинга и рассказать, каким образом он сможет использовать полученные знания и умения. Цель дебрифа — еще раз подтвердить, как будут применяться новые знания и умения, выявить учеников, которые нуждаются в дополнительном или коррекционном тренинге, и выяснить, как оценивают ученики опыт тренинга, с тем чтобы довести эту информацию до тренера.

В результате тщательно проведенного брифинга ученики приходят на тренинг достаточно мотивированными и готовыми к освоению учебной программы; в этом случае тренер может смело приступать к исполнению своей непосредственной функции. Однако, как показывает практика, тренеры часто оказываются в дурацком положении, будучи вынуждены делать то, что должны были сделать линейные начальники, а именно мотивировать учеников и объяснять им необходимость тренинга. Впрочем, справедливости ради надо отметить, что линейные начальники не всегда располагают достаточной информацией о предстоящем тренинге; тренеры могли бы помочь им, подготовив перечень тех моментов, которые требуют разъяснения в ходе брифинга.

Тесты, упражнения и практика. Данный вид активности включает письменные и устные тесты на знания, упражнения и задачи типа *Case study*, которые проверяют следование процедурам и использование интеллектуальных умений, а также практические задания по развитию физических навыков. Эти тесты и упражнения преследуют цель не только проверки, но и закрепления выученного материала; они способствуют сохранению и переносу приобретенных знаний и

умений. Большинство людей лучше учатся в процессе делания, нежели просто слушая или наблюдая. Подкрепление правильных ответов, реакций и исполнения повышает вероятность запоминания информации и сохранения умения. Некоторые ученики боятся «тестирования», и поэтому иногда целесообразнее называть это «упражнением по закреплению материала», «проверкой пройденного» или «викториной». Составление предметных тестов, особенно тех, что предполагают выбор из нескольких возможностей, требует времени и умения.

Тезисы. Это краткое изложение основных моментов материала, изученного в ходе тренинговых сессий. Тренер должен побуждать ученика делать собственные заметки, — это поможет ученику сосредоточиться и обеспечит его конспектом, в котором будут представлены ключевые моменты тренинга. Однако при невозможности проверить конспекты тренер не может быть уверен в том, что каждый ученик правильно отразил всю важную информацию. Тезисы для раздачи снимают эту проблему, и вопреки утверждениям, что их, дескать, никто не читает, известно, что правильно составленные и хорошо сформулированные тезисы не только прочитываются, но и используются при необходимости в качестве рабочей памятки.

Рабочие пособия. Освоению процедурных заданий помогают так называемые чек-листы и диаграммы, представляющие алгоритм действий или схему решений. Такого рода пособия можно использовать во время тренинга и в реальной рабочей ситуации. Благодаря хорошему дизайну, в том числе цветной печати и использованию ламинированных материалов, обеспечивающих долговечность пособий, последние могут стать полезным подспорьем в работе.

При разработке пособия важно обсудить его с линейными руководителями и супервайзерами, чтобы оно не шло вразрез с принятой практикой.

Повторительные курсы. По завершении тренинга организации бывает крайне трудно выделить время и средства на проведение повторительного курса. Однако многие виды работ претерпевают постоянные изменения, некоторые умения ввиду редкого применения требуют повторения, а отсутствие адекватной обратной связи не способствует сохранению и повышению квалификации исполнителей. Краткий повторительный курс помогает исполнителям вспомнить, чему их учили во время тренинга. Он особенно полезен, когда речь идет о развитии установок, и может быть реализован в форме учебных дней и рабочих семинаров.

Выбор стратегии и тактик

Вполне возможно, что уже существующие курсы, проводимые в организации или за ее пределами, частично или всецело отвечают текущим задачам в отношении обучения персонала. В идеале тренер должен ознакомиться с письменными отчетами и отзывами людей, посещавших такие курсы, что поможет ему принять правильное решение. Чаще всего тренер оказывается перед необходимостью разработки тренинга, который должен быть проведен внутри организации.

Выбор стратегам и тактик для внутренних программ часто базируется на компромиссе. Разного рода ограничения, особенности целевой аудитории и принципы научения определяют, какой в конечном итоге окажется программа тренинга, и, прежде чем приступить к детальному планированию, тренер должен соразмерить все эти факторы. Например, согласно принципам научения, перечисленным в главе 7, тренинг, направленный на обучение умению, обязательно должен включать практику. Продолжительность практических занятий устанавливается с учетом временных ограничений.

Разработка тренинга — это гораздо больше, чем составление программы недельного обучения. Нередко тренеры вынуждены отталиваться от уже установленных в организации перерывов на обед или кофе и соответствующим образом выстраивать учебные мероприятия, сокращая или увеличивая продолжительность занятий.

На рис. 8.2 представлен возможный формат планирования учебного курса. Тренеры могут изменить заголовки в таблице в соответствии со своими задачами или расширить ее новыми рубриками, поскольку данная таблица не претендует на полноту. Кто-то, возможно, захочет включить колонку, отражающую затраты, — это особенно уместно в тех случаях, когда тренинг сопряжен с покупкой видеотехники или иного оборудования. Однако колонки, включенные в эту таблицу наряду с той, что отражает окончательный выбор стратегии и тактик, являются, по нашему мнению, обязательными, и мы настоятельно рекомендуем использовать их.

Первые три колонки представляют цели тренинга, классифицируют их по принципу Знания (З) — Умения (У) и определяют соответствующие принципы или условия обучения. После этого возможно дать перечень альтернативных стратегий и тактик и прикинуть, сколько времени требует каждая. Как правило, тренер бывает ограничен во времени, и эти ограничения закладываются с самого начала. Данная

матрица позволяет рассчитать максимальное и минимальное количество времени, которое потребуется на проведение курса в зависимости от выбранных стратегий. В нашем примере максимальная продолжительность курса составляет 14 ч 15 мин, а минимальная — 8 ч 45 мин плюс полтора часа на докурсовое чтение.

Считаем важным обратить внимание читателя на факт включения в матрицу пунктов «Организационная часть», «Введение в курс» и «Заключение», так как о них часто забывают. В данном случае мы исходим из того, что курсанты способны самостоятельно изучить литературу, рекомендованную для докурсового чтения. В целях наглядности мы ограничили число учеников до 6 человек, а количество времени, выделенное на тренинг, 12 ч. При выборе стратегий и тактик принципиально важным является сохранение практических занятий, с тем чтобы участники могли потренироваться в применении умений. Важно также оставить стратегии, способные привнести разнообразие в программу, такие как дискуссия, групповые упражнения и др. В нашем примере задача обучения знаниям решается с помощью рабочих руководств и докурсового чтения. Если тренеру необходимо удостовериться в том, что ученики проделали докурсовую работу, он может предусмотреть специальную контрольную сессию.

Если на тренинг отведен только один шестичасовой рабочий день, что не дотягивает даже до необходимого минимума, не надо пытаться добиться невозможного. Тренер должен пойти к «клиенту», показать ему матрицу и спросить, какими задачами он готов пожертвовать. С другой стороны, тренер может посоветовать клиенту перевести некоторые цели из разряда умений в разряд знаний. Однако в этом случае никто не даст гарантии, что после прохождения тренинга ученики, будучи в состоянии изложить, что и как надо делать, действительно смогут делать это. В большинстве случаев матрица, содержащая расчет времени, помогает тренеру договориться с клиентом.

Определившись со стратегиями, тренер может приступать к более детальной проработке содержания сессий. Нередко приходится наблюдать, как тренеры теряют массу времени на подготовку ненужных материалов. Сэкономить время и силы позволяет инвентаризация уже существующих материалов — вполне возможно, что некоторые из них в слегка модифицированном виде могут быть использованы в рамках данной программы. Единый стиль оформления материалов для разных курсов, к каковым относятся раздаточные тезисы, инструкции

к упражнениям, презентационные слайды и т. п., способствует поддержанию профессионального имиджа. Решению данной задачи помогает учреждение центра по материально-техническому обеспечению тренинга. Говоря о «центре», мы вовсе не имеем в виду отдельное помещение. Иногда бывает достаточно небольшого шкафа для хранения учебных материалов. Однако тренер не должен поддаваться искушению подстроить программу под существующие материалы, он должен подходить к ним селективно и использовать только те, которые отвечают задачам тренинга. Подготовку материалов можно поручить помощникам, если таковые имеются, назначив при этом ответственных и установив сроки.

Как уже говорилось, тренер может дополнить матрицу другими колонками. В нашей матрице, составленной для короткого курса, представлен просто перечень целей. В тех случаях, когда речь идет о разработке более продолжительной и комплексной программы, полезно ввести колонку, устанавливающую последовательность достижения целей.

Нахождение оптимального баланса между различными учебными мероприятиями с тем, чтобы применить в нужное время нужную тактику и соблюсти законы научения, — задача не из легких. Решение будет всегда сопряжено с некоторым компромиссом. Одна из основных задач тренера — поддержать мотивацию и интерес учеников, варьируя методы обучения и правильно выбирая время подачи нового материала. Даже послеобеденная сессия, которая часто превращается в «мертвый час», может оказаться весьма результативной при правильно спланированной программе.

Альтернативный, но вполне комплементарный, подход к составлению тренинговой программы предложен Андерсоном. Взяв за основу цикл научения Колба, он разработал модель четырехстадийного процесса обучения, включающую концепции, техники, применение и перенос (СТАТ)¹. Модель СТАТ в сжатом виде представлена на рис. 8.3.

Допуская возможность гибкого применения модели, Андерсон тем не менее считает, что для замыкания цикла научения принципиально необходимо прохождение через все четыре стадии. Он утверждает, что каждая стадия предполагает использование специфических методов и для последовательной реализации данной модели тренер должен обладать комплексом умений.

¹ Расшифровывается как «*concepts, techniques, application, transfer*». — Прим. перев.

Цели	Знания/ Умения	Стратегия/ Тактика (Альтернативы)	Время	Выбранная стратегия	Имеющиеся материалы	Необходимые материалы	Ответственные за подготовку	Сроки	Примечания
1. Получение почты • Изложить процедуру получения почты	З	Урок Чтение (в классе) Чтение (внеклассное) Рабочая инструкция	30 мин 20 мин (20 мин) 0	+					
• Вскрыть и рассортировать полученную корреспонденцию	У	Практическое занятие Рабочая инструкция	45 мин 0	+		Подготовить рабочую инструкцию	Аластер	14 марта	
• Направить корреспонденцию адресатам	У	Практическое занятие Рабочая инструкция	20 мин	+					

Рис. 8.2. Примерный формат планирования тренинговой программы

Цели	Знания/ Умения	Стратегия/Тактика (Альтернативы)	Время	Выбранная стратегия	Имеющиеся материалы	Необходимые материалы	Ответственные за подготовку	Сроки	Примечания
2. Отправление почты • Объяснить важность правильной адресации корреспонденции	3	Урок Дискуссия Чтение (в классе) Чтение (внеклассное)	15 мин 30 мин 20 мин (20 мин)	+	Конспекты преподавателя из Курса секретарей	Адаптировать их для докурсового чтения	Лиза	7 марта	
• Понимать важность правильной оплаты почтовых услуг	3	Урок Чтение (в классе) Чтение (внеклассное)	15 мин 10 мин (10 мин)	+		Подобрать материал для докурсового чтения	Джулия, Дейл	21 марта	
• Объяснить важность ведения журнала почтовых расходов	3								
• Рассчитать почтовые расходы на отправление текущей корреспонденции	У	Практическое задание Рабочая инструкция	45 мин 0	+	Таблица почтовых тарифов	Конспекты для преподавателя Практические упражнения	Джулия Дейл	28 марта	

Рис. 8.2. Продолжение

Цели	Знания/ Умения	Стратегия/Тактика (Альтернативы)	Время	Выбранная стратегия	Имеющиеся материалы	Необходимые материалы	Ответственные за подготовку	Сроки	Примечания
• Работать с франкировальной машиной	У	Практическое занятие	50 мин		Инструкция по эксплуатации машины и Руководство для операторов почтовой связи	Конспекты для преподавателя Практические упражнения. Доступ к франкировальной машине	Джулия Дейл	9 апреля	
• Вести журнал почтовых расходов	У	Практическое занятие Рабочая инструкция	40 мин 0			Конспекты для преподавателя Прозрачная пленка для проектора Раздаточные материалы к практическим упражнениям	Джулия Дейл	9 апреля	

Рис. 8.2. Продолжение

Цели	Знания/Умения	Стратегия/Тактика (Альтернативы)	Время	Выбранная стратегия	Используемые материалы	Необходимые материалы	Ответственные за подготовку	Сроки	Примечания
3. <i>Принимать посетителей</i> • Изложить порядок приема ожидаемых и неожиданных посетителей	3	Урок. Чтение (в классе). Чтение (внеклассное)	20 мин 15 мин (15 мин)	+	Конспекты преподавателя из Курса секретарей.	Адаптировать материалы	Карен, Мэтью	9 апреля	
• Принять ожидаемого посетителя	У	Ролевая игра	(6 студентов X 30 мин) 3 часа		Несколько ролевых игр из Курса секретарей	Проверить и адаптировать материалы ролевых упражнений. Написать новые ролевые упражнения. Обеспечить наличие видеотехники	Карен, Мэтью	9 апреля	
• Понимать необходимость эффективной системы безопасности	3	Урок. Дискуссия. Чтение (в классе). Чтение (внеклассное). Компьютеризованное обучение (в классе/внеклассное)	30 мин 45 мин 20 мин (20 мин) (30 мин)	+	Конспекты преподавателя из Начального курса. Пленки для проектора	Подготовить руководство по ведению дискуссии для преподавателя. Раздаточные тезисы	Карен, Мэтью	9 апреля	

Рис. 8.2. Продолжение

Цели	Знания/Умения	Стратегия/Тактика (Альтернативы)	Время	Выбранная стратегия	Имеющиеся материалы	Необходимые материалы	Ответственные за подготовку	Сроки	Примечания
<p>4. Отвечать на телефонные звонки</p> <ul style="list-style-type: none"> Понимать необходимость хорошего владения техникой телефонных переговоров 	3	<p>Урок. Дискуссия.</p> <p>Просмотр и обсуждение видефильма</p>	<p>20 мин</p> <p>30 мин</p> <p>45 мин</p>	+	Видеофильм «Техники телефонных переговоров»	<p>Конспекты для преподавателя.</p> <p>Раздаточные тезисы.</p> <p>Обеспечить наличие видеотехники</p>	Аластер, Лиза	9 апреля	
<ul style="list-style-type: none"> Уметь обращаться с 10-канальной телефонной станцией 	У	Практическое занятие (Ролевая игра)	<p>(6 студентов X 10 мин)</p> <p>60 мин</p>	+	Руководство по эксплуатации	<p>Конспекты для преподавателя.</p> <p>Раздаточные материалы — рабочая инструкция.</p> <p>Доступ к учебному телефонному оборудованию</p>			

Рис. 8.2. Продолжение

Цели	Знания/ Умения	Стратегия/ Тактика (Альтернативы)	Время	Выбранная стратегия	Имеющиеся материалы	Необходимые материалы	Ответственные за подготовку	Сроки	Примечания
• Принимать сообщения	У	Практическое занятие	60 мин						
• Изложить стратегии поведения при ответе на жалобы или угрозы звонящего	3	Дискуссия. Упражнение на взаимодействие	30 мин 45 мин			Конспекты для преподавателя Инструкция к упражнению. Подготовить комнату для отдыха	Аластер Лиза	9 апреля	
• Предпринять соответствующее действие в ответ на жалобы или угрозы звонящего	У	Ролевая игра	(6 студентов X 15 мин) - 1 час 30 мин	+	2 ролевые игры из Курса для супервайзеров	Обеспечить наличие видеотехники	Аластер, Лиза	9 апреля	

Рис. 8.2. Продолжение

Цели	Знания/Умения	Стратегия/Тактика (Альтернативы)	Время	Выбранная стратегия	Имеющиеся материалы	Необходимые материалы	Ответственные за подготовку	Сроки	Примечания
Организационная часть	-	—	10 мин			Сопроводительные инструкции	Сандра	9 апреля	
Введение в курс	—	—	10 мин			Руководство по докурсовой работе			
Заключение	-	-	15 мин			Материалы для преподавателя			
		Максимальное время	14 ч 15 мин						
		Минимальное время	8ч 45 мин + 1ч 25 мин						
		Выделенное время	12 ч (2 дня)						

Рис. 8.2. Окончание

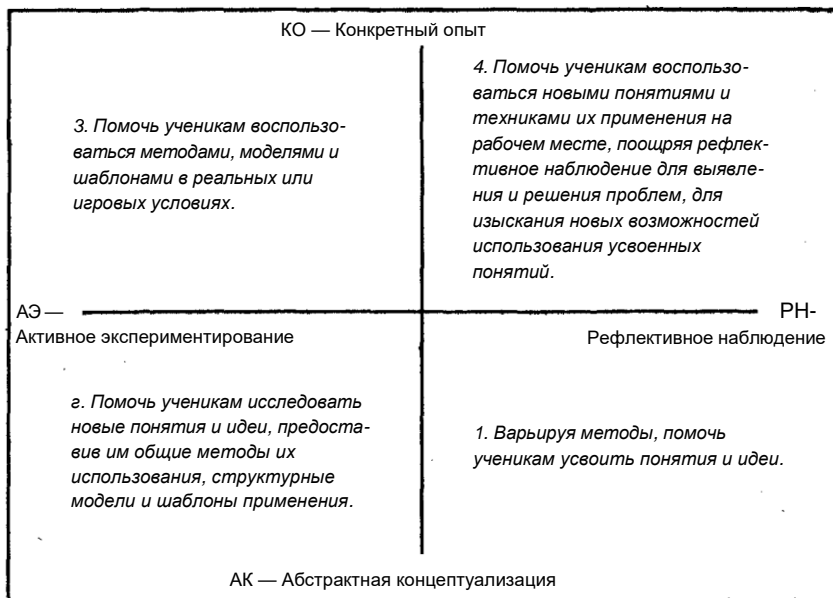


Рис. 8.3. Модель для разработки СТАТ-курса.

Признание валидности модели Колба не мешает Андерсону понять, что во многих случаях отправная точка обучения должна находиться в квадранте «Рефлексивное наблюдение/Абстрактная концептуализация». Это мнение разделяют такие теоретики и исследователи тренинга, как Фиттс (Fitts, 1962), Адаме (Adams, 1971) и Андерсон (Anderson, 1987), на работы которых активно ссылается Джон Патрик (Patrick, 1992).



Тренинговый процесс логично завершить оценкой эффективности тренинга. Мало кто возьмется оспорить это утверждение, однако, как показывает практика, многие организации либо вовсе не производят валидизацию тренинга, либо проводят ее неубедительно и непрофессионально. Одни заявляют, что валидизация сопряжена с большими расходами, другие утверждают, что она в действительности ничего не доказывает или не имеет реального смысла, так как эффективность тренинга невозможно оценить в денежном выражении. Некоторые тренеры занимают оборонительную позицию по вопросу валидизации, ибо чувствуют, что она открывает дорогу для критики в их адрес, когда результаты тренинга оказываются ниже ожидаемых. Для удержания высоких позиций, которые начинает завоевывать тренинг, отделы обучения и подготовки персонала наряду с другими подразделениями организации должны тщательнейшим образом обосновывать и подтверждать необходимость тренинга.

Большинство схем, репрезентирующих структуру тренинга, делят процесс валидизации на две дискретные части — на внутреннюю и внешнюю валидизации. На практике эти две части тесно связаны между собой, и большинство тренеров рассматривают их как единую функцию, поскольку одно зависит от другого и не имеет смысла без другого.

Внутренняя валидизация призвана оценить, достигло ли учебное мероприятие поставленных целей, т. е. должна ответить на вопрос:

научились ли ученики тому, чему их учили? В процессе внешней валидации выясняется, могут ли бывшие ученики применить в реальной рабочей ситуации то, чему они научились на тренинге, и способны ли они после прохождения тренинга выполнять работу на должном уровне.

Другим аспектом определения эффективности тренинга является попытка определить его совокупную ценность, или эффективность затрат, и общие позитивные результаты тренинга, а также прирост производительности труда работников, прошедших обучение.

Тесная взаимосвязь мероприятий по внутренней и внешней валидации и определению совокупной стоимости обуславливают необходимость интегрированной оценки эффективности тренинга. Такая оценка, как указывают Хэмблин (Hamblin, 1974) и Киркпатрик (Kirkpatrick, 1967), может включать следующие уровни.

- Реакция учеников и тренеров на состоявшийся тренинг; их сообщения о структуре и содержании тренинга и применявшихся методах обучения.
- Научение: принципы, факты и приемы, усвоенные учениками.
- Рабочее поведение и трудовые показатели: какие изменения они претерпели в результате тренинга или как применяют работники новые знания и умения.
- Организация: каковы видимые результаты тренинга для организации в целом.

Последний уровень может быть расширен оценкой таких параметров, как влияние тренинга на климат в организации и на отношение работников к обучению, общая жизнеспособность тренинга и возможность его экспансии, тип учебной среды, складывающейся в организации.

Реакция на тренинг

На уровне реакции оценка эффективности тренинга, согласно Хэмблину и Киркпатрику, связана с исследованием того, как студенты или ученики отреагировали на обучение, или, говоря иначе, насколько они довольны обучением.

Исследование реакции учеников предполагает выяснение их мнения по четырем основным вопросам:

- содержание учебной программы, заявленное в целях тренинга;
- методы, или тактики, обучения и качество их применения тренерами;
- общие условия обучения и обстановка, в которой проводился тренинг;
- степень достижения целей тренинга в сфере установок.

Кроме того, ответы учеников могут дать некоторую информацию об их отношении к обучению вообще и желании или нежелании участвовать в последующих тренингах. Разумеется, характер ответов зависит от характера и формулировок вопросов.

Эта взаимосвязь отчетливо обнаруживается в так называемом «мажорном финале», когда в конце курса или занятия ученикам, которым не терпится вырваться на волю, раздается опросник. Задача ученика — просто поставить галочку рядом с цифрами или утверждениями, отражающими степень его удовлетворенности различными аспектами тренинга. В бланке ответов может быть предусмотрено место, куда можно записать свои предложения и общие наблюдения, однако, поскольку это вынуждает учеников задержаться в классе, возможность часто остается неиспользованной. Применение такого рода опросников только создает видимость «анализа», ибо, представляя разные курсы, тренер имеет дело с однотипными реакциями. Некоторые тренеры в ответ на вопрос, какие процедуры валидации они использовали, почти оправдываясь, сказали, что «как-то не подумали об этом».

О реакции учеников на тренинг можно говорить с того момента, когда они узнают, что должны пройти обучение. В немалой степени их реакция определяется стилем проведения и содержанием брифинга. Сопроводительные инструкции и разъяснения относительно той работы, которую ученики должны проделать в качестве подготовки к тренингу, могут повлиять на их мотивацию и готовность к обучению, а также на отношение к предстоящему учебному событию. В определенной мере это отношение будет зависеть от того, насколько хорошо организован прием учеников, от внешнего вида помещения и других гигиенических факторов.

Последующая реакция начинается с момента, когда ученики приступают к обучению, и поэтому важно предусмотреть возможность получения данных на этот счет с самого начала тренинга, а не откладывать это на потом. Многие вопросы из «мажорного опросника»,

если их использовать более эффективно в рамках структурированного похода, действительно могут обеспечить тренера ценной информацией. Однако прежде чем подробно остановиться на этом подходе, стоит сказать о некоторых источниках неофициальной обратной связи, которыми может воспользоваться тренер.

За обедом, за чашкой кофе и в перерывах ученики часто отпускают замечания или задают вопросы, отражающие их впечатление от тренинга. Обрывки случайно подслушанных разговоров также несут в себе информацию о том, что нравится или не нравится ученикам или какие трудности они испытывают.

Чуть более формализованная возможность знакомства с реакцией учеников открывается в тех случаях, когда программа тренинга предусматривает специальные сессии и консультации для обмена впечатлениями между тренером и учениками или когда возникает необходимость индивидуальных консультаций. Тренер, которому удастся установить раппорт с учениками, не испытывает недостатка в обратной связи; ученики делятся с ним своими впечатлениями и соображениями, и его задача — учесть их реакцию и внести соответствующие коррективы в свои действия, причем не в конце тренинга, когда время уже упущено и невозможно что-либо исправить, а в самом начале.

Структурированный подход к оценке реакции учеников предполагает использование учебного дневника, предназначенного прежде всего для того, чтобы в конце каждого учебного дня или занятия ученики фиксировали, чему они научились. Однако он допускает гибкое применение; ученики могут, например, заносить туда свои соображения о содержании тренинга и оценку работы тренера. На первой странице дневника следует предложить ученику написать, что он ожидает от предстоящего тренинга. Если тренинг проводится в форме курса, можно попросить учеников рассказать о своих ожиданиях.

Выяснив ожидания учеников, тренер получит ясное представление о том, насколько они готовы к обучению и насколько эффективно был проведен брифинг, который, безусловно, влияет на первоначальную реакцию учеников.

В дневнике должно быть предусмотрено место, куда ученик сможет записать свои впечатления от каждого учебного дня или занятия. Их можно обсудить с начале следующего дня или занятия, предложив одному-двум ученикам поделиться своими наблюдениями с группой.

Заключительный раздел дневника заполняется в конце тренинга, когда ученикам должно быть предоставлено время на то, чтобы вспомнить свои исходные ожидания и оценить, насколько они оправдались. Взаимообмен мнениями может протекать в форме свободной дискуссии. Журналы остаются у учеников, и линейные начальники могут использовать их при проведении дебрифа.

В рамках процесса валидации можно также предложить ученикам написать свои замечания по содержанию тренинга и качеству работы тренера. Характер поставленных вопросов будет зависеть от того, по каким критериям оценивается эффективность тренинга. Можно попросить учеников высказаться о том, насколько релевантны, по их мнению, заявленные цели тренинга работе, к которой их готовят, что дал им тренинг в личном плане, правильно ли распределено время на изучение различных тем, оценить степень новизны материала, эффективность наглядных пособий, презентационные навыки тренера и т. п.

Концепция дневника допускает достаточно широкое толкование; учебный дневник можно применить не только в рамках формализованного курса, но и для регистрации любого учебного опыта, независимо от его источников, будь то та или иная форма свободного обучения, рабочий опыт, чтение профессиональных журналов и книг, посещение конференций и выставок — одним словом, всего, что вносит вклад в обучение и развитие. Впоследствии этот дневник может быть использован в процессе аттестации работника или войти в портфолио кандидата на ту или иную должность. Образец такого дневника приведен в приложении 3.

До сих пор мы говорили о реакции учеников, но есть и другая сторона, реакции которой также заслуживают упоминания. Речь идет о тренерах и преподавателях — их впечатления и наблюдения тоже содержат полезную информацию о тренинге и учениках. Часто преподаватели, работающие одной командой, по завершении учебного дня или в конце курса, после того как разойдутся ученики, проводят собственные дебрифы. Круг вопросов, обсуждаемых на этих дебрифах, достаточно широк; преподаватели высказывают свои мнения о степени сбалансированности программы, вносят предложения по изменению отдельных мероприятий или перераспределению учебного времени, делятся соображениями о недавно включенных в программу или реструктурированных сессиях, обсуждают реакцию учеников и анализируют свою собственную работу. К сожалению, преподаватели

нечасто фиксируют на бумаге результаты таких дискуссий, и потому значительная часть крайне важной информации утрачивается. Кто-то воспримет это как еще одну докучную обязанность, но сделанный преподавателем письменный обзор курса помогает зафиксировать информацию о тренинге, которую можно использовать в следующих целях.

- Статистический анализ ряда проведенных курсов или учебных занятий, количество и статус работников, прошедших тренинг, процент учеников, получивших «зачет», — подобная информация необходима при составлении ежегодных официальных отчетов, пересмотре штатного расписания, для присвоения разряда, для планирования периодичности тренинга и ежегодного планирования программы обучения, при проведении инспекций и т. п.
- Подробное описание того, как изменились курсы или учебные занятия с точки зрения целей, содержания, методологии и т. п., помогает оценить, насколько адекватно отдел обучения персонала реагирует на меняющиеся потребности организации.
- Позволяет руководителю отдела обучения ознакомиться с рекомендациями и реакцией тренеров относительно пересмотра программы и нововведений.
- Характеристики, данные тренерами группе в целом или отдельным ученикам, при необходимости могут быть доведены до сведения линейных начальников.
- Учет мнения учеников о проведенном тренинге стимулирует идеи по развитию и совершенствованию программы.
- Замечания по качеству организации тренинга в целом и отдельным административным моментам помогают добиться надлежащего обеспечения ресурсами и отлаженной работы административного механизма.
- «Летопись» развития курсов и учебных сессий позволяет новым тренерам найти свой путь, объясняет причины изменений и предоставляет дополнительную информацию об инициативах и пилотных проектах тем, кто исследует возможность изменений или планирует их.

Структура обзора будет зависеть от характера тренинга, однако даже при известной гибкости всегда полезно располагать стандартной формой.

Рекомендуемая нами схема обзора курсов может быть использована для других видов тренинга.

Заглавие. Здесь указываются название курса, порядковый номер, время и место его проведения, а также — для кого проводится курс (при отклонении от установленной практики).

Обоснование. Необходимость в этом разделе возникает довольно редко. Здесь указываются причины введения курса (если это новый курс) или обосновывается необходимость внесенных изменений с точки зрения продолжительности, содержания, подходов и т. п.

Вводная часть. Предваряющие комментарии относительно целевой аудитории, задействованных тренерах, месте проведения курса (если оно отлично от обычного) и т. п.

Программа курса. Этот раздел необходим, если программа или содержание курса претерпели существенные изменения.

Обзор курса. Здесь преподаватель записывает свои комментарии, наблюдения и рекомендации относительно содержания, методологии и т. п. и отмечает, что нужно сделать. Кроме того, он может высказать свои впечатления от группы в целом или — если считает это уместным или необходимым — вкратце охарактеризовать отдельных учеников.

Реакция учеников. В этот раздел вносятся комментарии, наблюдения и предложения, высказанные учениками.

Организация. Сюда записываются наблюдения и замечания, касающиеся помещения, транспортного обслуживания, организации и качества питания, цен, сопроводительных инструкций и т. д.

Действия. В правой части страницы полезно предусмотреть специальную колонку, в которой можно отмечать, что должно быть сделано и кто ответственен за это.

Естественно, что в тех случаях, когда речь идет о давно учрежденном и часто проводимом курсе, можно ограничиться очень кратким обзором. В приложении 4 приведен пример достаточно подробного обзора, представляющего вышеизложенную схему.

Валидизация в контексте научения

Валидизация тренинга в контексте научения предполагает измерение исполнения учеников с точки зрения знаний, умений и установок

в течение обучения и сразу по его завершении. Критерии и стандарты, установленные для этой стадии, могут отличаться от тех, что используются при оценке труда опытных работников. Так, например, во время тренинга от ученика требуют прежде всего точного исполнения задания, предполагая, что нужная скорость будет выработана им непосредственно на рабочем месте. Вопрос о стандартах исполнения и методах оценки должен быть решен на стадии проектирования, и стандарты должны быть заявлены в целях тренинга.

Многие тренеры сводят задачу измерения к проведению заключительного теста. Однако для оптимального использования тренинга тренер должен постоянно производить замеры исполнения, что позволит ученикам регулярно получать обратную связь, а тренеру — своевременно вводить коррекционные стратегии и практические занятия.

Оценка знаний. Любая работа требует от исполнителя обладания некими знаниями, на которые он должен опираться и которые должен так или иначе применять, выполняя работу. На характер применения этих знаний указывают ясно сформулированные цели исполнения, описывающие ожидаемое поведение учеников с помощью таких глаголов, как «определить», «изложить», «перечислить», «описать», «вычислить» и т. п. Иными словами, измерить степень усвоения знания можно с помощью кратких открытых вопросов. Например:

- «Дайте определение термину "валидизация"».
- «Перечислите условия и преимущества бессрочного вклада».
- «Вычислите среднее арифметическое следующих групп данных...»

Такого рода вопросы позволяют получить достаточно однородные ответы, которые легко поддаются оценке и снижают вероятность больших расхождений в оценках тренеров.

Недостаточно четкая формулировка задания подталкивает учеников к пространным ответам. Например:

- «Опишите, как различные особенности проекта влияют на оценку имущества».

В подобных случаях велика вероятность получения разнородных ответов, оставляющих простор для субъективизма со стороны тренеров. В этом случае тренером поможет лист наблюдений и оценки,

или чек-лист (*checklist*), содержащий перечень положений, которые могут присутствовать в пространном ответе. В некоторых случаях полезно перечислить только самые важные моменты, которые непременно должны быть освещены в ответе и которые влияют на его оценку. Как правило, тренеры апробируют разные варианты чек-листа и отслеживают их применение, прежде чем прийти к единому мнению.

Таким образом, чем более общий характер носит вопрос и чем более длинным является ответ, тем большую остроту приобретает проблема достоверности и согласованности оценок, и именно поэтому в контексте измерения тренинга неприменимы вопросы, требующие чересчур развернутых ответов.

Наряду с краткими открытыми вопросами достижению большей объективности служат так называемые объективные тесты. Как вытекает из самого названия, этот метод измерения исключает возможность субъективизма. Существует несколько типов вопросов, или заданий, используемых в подобных тестах.

Вопросы с множественным выбором. Вопросы этого типа состоят из стволовой части и альтернативных ответов. Стволовая часть представлена в виде прямого вопроса или незаконченного утверждения. Варианты ответов включают один правильный или несомненно лучший ответ и три-четыре неверных ответа, которые, впрочем, выглядят вполне правдоподобно и призваны отвлечь внимание отвечающего от правильного варианта. Например:

Стволовая часть	Какой из нижеперечисленных городов является столицей Австралии?	
Варианты ответов	а. Мельбурн	<input type="checkbox"/>
	б. Сидней	<input type="checkbox"/>
	в. Канберра	<input type="checkbox"/>
	г. Аделаида	<input type="checkbox"/>

При конструировании вопросов с множественным выбором придерживаются следующих правил.

- Вопросы должны касаться существенных моментов.
- Они должны быть четко сформулированы.
- Они не должны быть перегружены нерелевантными деталями.

- Стволовая часть должна содержать как можно больше информации.
- Варианты ответов должны быть правдоподобными.
- Варианты должны включать только один правильный или несомненно лучший ответ.
- Стволовая часть вопроса не должна содержать отрицания.
- По возможности следует избегать формулировок типа «все нижеперечисленные» или «ни один из нижеперечисленных».
- Во избежание подсказок не следует использовать в качестве ответов:
 - фразы из учебника и слишком длинные предложения;
 - ключевые слова из стволовой части;
 - слова, явно противоположные правильному ответу;
 - частично совпадающие ответы;
 - разные части речи.
- Распределение правильных ответов должно быть случайным.
- Вопросы не должны быть связаны друг с другом.

Вопросы типа «верно—неверно». Такого рода вопросы представлены в виде утверждения, и задача ученика — ответить, верно оно или нет. Например:

В Соединенных Штатах Америки	Верно	<input type="checkbox"/>
автомобили должны перемещаться	Неверно	<input type="checkbox"/>
по правой стороне дороги.		

Каждое утверждение должно охватывать не больше одной идеи. Нельзя считать удачной, например, такую формулировку: «В Соединенных Штатах Америки автомобили должны перемещаться по правой стороне дороги со скоростью, не превышающей 50 миль/час». В данном случае ответ «Верно» на одну часть утверждения автоматически распространяется на вторую. Очевидно, что еще большие сложности возникают, когда одна часть утверждения верна, а другая — нет.

Задания на завершение/исключение. Эти задания требуют от ученика закончить утверждение. Ученик должен либо вписать недостающее слово (или слова), либо исключить те варианты ответов, которые не относятся к делу. Например:

- Закончите следующее утверждение:
Термометр измеряет _____
- Вычеркните слова в скобках, не относящиеся к данному утверждению:
Тахометр измеряет (скорость движения/ частоту вращения мотора).

Опускать или предлагать для исключения следует слова, являющиеся индикаторами научения. Так, в вышеприведенном задании на завершение было бы неправильно исключить слово «измеряет».

Утверждение должно предполагать только один правильный ответ. Оно должно быть сконструировано таким образом, чтобы прочерки стояли ближе к концу, — в противном случае нарушится целостность фразы. Задания на завершение/исключение и вопросы типа «верно—неверно» обычно применяют в тех случаях, когда невозможно подобрать достаточное количество правдоподобных ответов для вопросов с множественным выбором.

Составление пар. Ученик получает два набора слов или набор слов и набор иллюстраций. Каждый пункт одного набора соответствует пункту другого набора, и задача ученика — составить пары. Например:

Перед вами два столбца слов. Столбец А содержит названия стран. В столбце Б приведены названия валют. Ответьте, к какой из стран относится каждая валюта. Для этого впишите номер страны в клетку рядом с ее валютой.

А	Б	
1. Испания	юань	<input type="checkbox"/>
2. Италия	фунт	<input type="checkbox"/>
3. Индия	песета	<input type="checkbox"/>
4. Китай	лира	<input type="checkbox"/>
5. Дания	рупия	<input type="checkbox"/>
6. Швеция		
7. Ирландия		

Один столбец содержит больше пунктов, чем другой, что снижает вероятность нахождения правильного ответа методом исключения.

Используя идеи, положенные в основу подобных заданий, можно разработать другие тестовые вопросы. Например, можно предложить ученикам классифицировать предметы, записав их названия в соот-

ветствующие рубрики. Тест не обязательно должен состоять из однотипных заданий. При использовании разнородных заданий разумно сгруппировать их по разделам, например, раздел, содержащий вопросы с множественным выбором, вопросы типа «верно—неверно» и т. д. Это позволяет избежать путаницы и снимает необходимость многократного повторения инструкций и примеров, поясняющих порядок ответа на разные типы вопросов.

Данные, полученные посредством оценочных тестов, используются не только для подтверждения приобретенных учениками знаний. Задания с множественным выбором могут быть подвергнуты детальному анализу, который помогает установить, насколько легко или трудно дается ответ на каждый пункт (коэффициент легкости), насколько каждый пункт способен дифференцировать сильных и слабых учеников (индекс дискриминативности задания), насколько эффективны «отвлекающие» ответы и насколько сопоставимы тесты с точки зрения надежности. Методы проведения такого рода изложения в большинстве учебников по статистике.

Оценка умений

Как уже говорилось выше, в разделе, посвященном целям тренинга (глава 6), умения можно разделить на интеллектуальные, физические и социальные. Оценить степень овладения умением помогают практические тесты и упражнения. Выбор адекватного метода измерения имеет огромное значение для подтверждения того, что цели тренинга достигнуты. Так, например, если в цели заявлено, что к концу тренинга ученик сможет «разобрать, прочистить и собрать бытовой газовый водонагреватель», совершенно неуместно предлагать ему письменный тест, требующий описать последовательность операций. Ученика следует подвести к настоящему водонагревателю и предложить продемонстрировать свое умение. Точно так же оценка интеллектуальных и социальных умений должна производиться в соответствующих контекстах. Сказанное означает, что измерение умений предполагает эксплуатацию оборудования, использование различных инструментов, воссоздание условий, имитирующих реальные условия физической среды, ролевые игры и т. п. Иными словами, планируя практические тесты, тренер неизбежно сталкивается с рядом проблем:

- Высокая стоимость оборудования, его громоздкость или высокая чувствительность и хрупкость.
- Необходимость выделения времени в рамках программы для проведения тестирования.
- Тестирование может потребовать привлечения дополнительного персонала.
- Иногда бывает трудно предотвратить ситуацию, когда одни ученики имеют возможность наблюдать за тем, как выполняют задание другие.
- При оценке умений существует опасность субъективизма со стороны тренера.
- Материалы некоторых «бумажных» тестов, например упражнения *In-Basket*, нуждаются в постоянной корректировке.

Эти потенциальные проблемы нужно распознать и попытаться решить уже на стадии проектирования тренинга. Опять же, руководствоваться при этом нужно целями тренинга. Главное, к чему должен стремиться тренер, — это повышение надежности и снижение субъективности оценок. В большинстве случаев проблема решается путем использования чек-листа. Формат чек-листа и количество включенных в него деталей зависят от того, какое умение подлежит оценке. Об успешном применении некоторых физических умений можно говорить только после того, как ученик выполнит упражнение, тогда как другие умения, подразумевающие определенную последовательность и порядок совершения действий, нужно оценивать в процессе упражнения.

К примеру, если мы оцениваем умение служащего стадиона, задача которого — вымерить и разметить футбольное поле, нам важен результат; мы будем оценивать точность измерений, а также прямизну и четкость линий, делая скидку на допустимые отклонения. Однако если оценивается умение заменить колесо у автомобиля, предполагающее вполне определенную последовательность операций, нам не обойтись без чек-листа, образец которого приведен на рис. 9.1.

В случае с социальными умениями дело обстоит гораздо сложнее, особенно в плане объективности. При оценке межличностных умений зачастую мало удостовериться в том, что какие-то вещи сделаны, — важно понять, насколько хорошо они сделаны. Например, наблюдая за проведением отборочного интервью, ассессор должен подтвердить не только факт задавания учеником зондирующих вопросов,

Схема оценки Замена колеса у			
Последовательность	Подзадание	Да	Нет
1	Остановить автомобиль на твердом, ровном участке		
2	Поставить на ручной тормоз	+	
3	Выключить двигатель	+	
4	Выставить предупреждающий знак примерно в 20 метрах сзади от автомобиля	+	
5	Достать запасное колесо и инструменты		
6	Установить домкрат как можно ближе к колесу, подлежащему замене		
7	Снять колпак ступицы		
8	Ослабить гайки		
9	Поднять домкратом колесо примерно на 3 см от земли		
10	Отвернуть гайки — верхнюю последней (и сложить их в колпак ступицы)		
11	Снять колесо		
12	Установить запасное колесо		
13	Насадить гайки — верхнюю первой	+	
14	Навернуть гайки, действуя в последовательности «крест-накрест»	+	
15	Опустить домкрат, так чтобы колесо встало на землю		
16	Затянуть гайки до упора	+	
17	Надеть колпак на ступицу		
18	Сложить инструменты, предупреждающий знак и снятое колесо в багажник		
Прим.	Пункты, помеченные +, являются обязательными и должны быть выполнены без ошибок		

Рис. 9.1. Примерная схема оценки для практического теста

но и принять во внимание, как заданы эти вопросы. В этом случае чек-листы будут иметь более сложную структуру и включать индикаторы качества исполнения. К примеру, чек-лист может содержать ряд

биполярных утверждений, ориентируясь на которые ассессор должен оценить исполнение ученика. Подобные шкалы имеют следующий формат.

	1	2	3	4	5	6	
Активно слушал собеседника, побуждая его к разговору различными вербальными и невербальными знаками							Почти не слушал собеседника. Постоянно отвлекался. Не выказывал признаков заинтересованности
Задавал ясно сформулированные и релевантные зондирующие вопросы, благодаря которым сумел получить важную информацию							Задавал беспорядочные, бессвязные вопросы и не сумел получить от собеседника сколько-нибудь важной информации. ИЛИ: Не задавал вопросов

Диапазон шкалы зависит от предмета измерения, необходимой точности оценки и уровня взаимопонимания между ассессорами. Чем шире шкала, тем больше вероятность расхождения оценок; к примеру, может возникнуть ситуация, когда два ассессора, наблюдая одно и то же исполнение и идентифицируя одни и те же элементы умения, выставляют разные оценки. Очевидно, что это может исказить общую оценку исполнения учеников, и устранению этой опасности помогает сужение шкалы или включение в нее большего количества индикаторов. Так, вышеприведенная шкала может быть уточнена следующими описаниями:

При малейшей возможности задавал зондирующие вопросы	Задал несколько зондирующих вопросов	Задал один-два зондирующих вопроса	Не воспользовался возможностью задать зондирующий вопрос
Формулировки вопросов были ясными и недвусмысленными	В целом формулировал свои вопросы ясно и недвусмысленно, но отдельные вопросы требовали уточнения	Задавал вопросы, многие из которых требовали уточнения	Задавал беспорядочные, бессвязные вопросы, требовавшие уточнений и пояснений

Очевидно, что такой чек-лист может оказаться весьма длинным и громоздким документом. Прежде чем приступить к разработке подобного инструмента, люди, участвующие в ассесменте, должны договориться о критериях оценки и формулировках индикаторов. После этого документ необходимо апробировать. Если речь идет об измерении навыков интервьюирования, на стадии апробации ассессоры могут использовать видеозаписи интервью, чтобы совместно оценить их и понять, насколько сходятся или разнятся их оценки.

Оценка изменений в установках

Пожалуй, труднее всего поддаются измерению изменения, происходящие в сфере установок. При оценке знаний и умений ассессор, как правило, может наблюдать за действиями ученика и измерять качество исполнения. Однако установки невозможно измерить тем же образом. Поведение, которое демонстрирует ученик, не всегда отражает его реальную установку. Например, если от ученика требуется «Ценить хорошие отношения с клиентом», он может демонстрировать поведение, соответствующее данной установке, но это не обязательно означает, что он действительно ценит хорошие отношения с клиентом.

К поведенческим проявлениям в данном случае относятся вежливость, извинения, улыбки, «спасибо», обращение к клиенту по имени и т. п., однако всегда существует опасность, что демонстрирующий данное поведение ученик в действительности ничуть не озабочен установлением хороших отношений с клиентом, а просто выполняет то, чего от него ожидают. По мнению многих тренеров, чувства не имеют никакого значения, — главное, чтобы человек демонстрировал нужное поведение. Другие утверждают, что многократное повторение поведения в конечном итоге вызывает соответствующее изменение установки.

Если ассессора интересует только поведение, он может использовать чек-листы, аналогичные тем, что применяются при оценке умений. Если же признается важным измерение самой установки и изменений, произошедших в сфере установок, можно воспользоваться рядом техник. В сущности, все они предполагают измерение силы установки в начале тренинга и повторное ее измерение сразу или через некоторое время по окончании тренинга. Для этой цели используются различные шкалы семантического дифференциала. Так, в

рамках курса «Техники обучения», проводимого для работников службы обучения и тренинга, можно измерить отношение учеников к различным видам активностей, предложив им оценить их путем соотнесения с одной из фиксированных точек биполярной шкалы. Например:

Подготовка и планирование	Важны	-----	Неважны
Изучение теории	Необходимо	-----	Излишне

Эту же процедуру следует применить в конце тренинга и спустя некоторое время по его завершении, чтобы посмотреть, как изменились установки учащихся и насколько устойчивыми оказались приобретенные установки.

Рабочее поведение и трудовые показатели

Измерение эффективности тренинга с точки зрения рабочего поведения и трудовых показателей предполагает перенос оценки из учебной ситуации в рабочую среду. Естественно, что тренера теперь будет интересовать, насколько успешно ученик, используя приобретенные знания и умения, справляется с теми или иными обязанностями и заданиями и соответствует ли его исполнение установленному стандарту, или, говоря иначе, в какой мере он сумел перенести знания, умения и установки в реальную рабочую ситуацию. Кроме того, у тренера может возникнуть ряд дополнительных вопросов, например:

- Удовлетворил ли проведенный тренинг все потребности в обучении работников?
- Какие факторы способствовали или мешали переносу знаний, умений и установок?
- Полностью ли соответствовали методы и процедуры обучения заявленным целям?
- Охватывают ли заявленные цели все, чему научились ученики во время тренинга?
- Не содержала ли учебная программа нерелевантного материала?
- Не было ли в учебной программе моментов, которые лучше изучать на рабочем месте, и если да, то какие?
- В какой мере трудовые показатели или изменения трудовых показателей вызваны влиянием тренинга или иными факторами?

Поиск ответов на эти вопросы и установление причин прошлых и настоящих успехов и неудач позволят тренеру подтвердить адекватность учебной программы или обнаружить несоответствия. Правда, для того чтобы эффективно произвести такого рода ассесмент, тренер должен обдумать еще некоторые вопросы.

Что конкретно должен охватывать ассесмент? Это зависит прежде всего от целей учебной программы и тех конкретных вопросов, которые волнуют тренера. Критерии и стандарты для оценки исполнения прошедших обучение работников иногда вытекают непосредственно из целей тренинга. Однако, как говорилось ранее, в некоторых случаях тренеру приходится вести специальные переговоры с клиентом, чтобы еще на стадии разработки учебной программы согласовать эти посттренинговые критерии и стандарты, и последние могут отличаться от тех, что используются на уровне реакции или научения. Согласованные рабочие стандарты должны быть сформулированы в терминах поведения, действий и результатов, ожидаемых от учеников по их возвращении с тренинга.

Когда следует производить ассесмент? В значительной степени это зависит от характера работы или должности, а также от объема времени, необходимого для получения достаточного количества информации об исполнении бывших учеников. Теоретически, наиболее верное решение — это проведение серии оценочных мероприятий, которые позволили бы измерить формирующееся исполнение бывших учеников в соотношении с различными целями и стандартами. Но на практике вероятность такого решения крайне мала. Столь длительное мероприятие требует сотрудничества многих сторон, что представляется весьма проблематичным в силу объективных причин, таких как недостаток времени, угроза срыва работ и т. п. Кроме того, как пишет Кэмпбелл (Campbell, 1987), «если ученику дается слишком много времени на то, чтобы освоиться на рабочем месте, крайне трудно определить, какие знания и умения были приобретены во время тренинга, а какие непосредственно на рабочем месте». Несомненно, проблема требует сбалансированного подхода, и тренер должен быть готов к компромиссам. Чтобы принять взвешенное решение, которое удовлетворит все стороны, тренер должен хорошо знать структуру работы и условия, в которых она выполняется.

Кто должен участвовать в ассесменте? Два очевидных кандидата — это бывший ученик и его непосредственный начальник. Как правило, они работают в тесном контакте друг с другом, и начальнику не составляет труда компетентно и обоснованно оценить исполнение

подчиненного. Коллеги, подчиненные, клиенты бывшего ученика также могут высказать свое мнение о качестве его работы и ответить на некоторые вопросы тренера. Впрочем, соображения практического, коммерческого, этического или политического характера могут сделать невозможным привлечение этих людей к ассесменту. В любом случае участники ассесмента должны обладать достаточными знаниями и умениями и быть честными людьми, чтобы рационально и непредвзято подойти к оценке исполнения бывшего ученика.

Если валидизация тренинга в контексте научения предполагает оценку исполнения каждого ученика, то посттренинговый ассесмент можно производить выборочно. Это особенно целесообразно в случае массового обучения работников за короткий промежуток времени. В данном случае крайне важно соблюсти правила составления выборки, изложенные в приложении 2.

Какими методами производить ассесмент? На этом уровне валидизации тренер может воспользоваться, по отдельности или в комбинации, различными методами и техниками, главные из которых описаны ниже (некоторые уже упоминались нами в связи с анализом работы и объектов тренинга; описание этих методов, раскрывающее их преимущества и недостатки, содержится в приложении 1).

Опросники. Используя опросник, тренер может получить ответы на большинство вопросов, перечисленных в начале этого раздела. Обычная рекомендация при составлении опросника — это краткость и простота, поскольку краткие опросники имеют более высокий коэффициент заполняемости и вызывают больший интерес у «потребителя». Но потенциальный минус таких опросников заключается в том, что они недостаточно детализированы и потому иногда предоставляют неоднозначную информацию. Несколько сгладить проблему помогают аккуратное составление вопросов и доскональная апробация опросника. Однако в некоторых случаях, особенно при малом количестве учеников, проводить апробацию нецелесообразно.

Контрольные интервью. Для получения более детальной информации, которую невозможно получить посредством опросника, полезно провести контрольное интервью или серию контрольных интервью с использованием стандартных форм и опытных интервьюеров. Как указывает Брэмли (Bramley, 1986), это особенно важно в тех случаях, когда нужно:

- пересмотреть объекты тренинга; •
- оценить степень переноса;

- исследовать эффективность конкретных методов и техник обучения.

Планирование действий. План действий — это приоритезированный перечень задач, составленный учеником в конце тренинга. Он показывает, какие обязательства берет на себя ученик, какие умения и знания, приобретенные во время тренинга, он намерен применить по возвращении на рабочее место. Подобный план не только облегчает перенос, но и может стать бесценным подспорьем при оценке эффективности тренинга. В частности, его можно использовать для разработки контрольных опросников и форм интервью. Тренер должен быть заинтересован в том, чтобы эти документы охватывали следующие вопросы.

- Какая часть плана выполнена?
- Какие умения были применены на практике?
- Что «отложено» и почему?

Техника критичного инцидента. Суть данной техники в том, чтобы собрать информацию о тех рабочих инцидентах или действиях, которые являются крайне важными или критичными для эффективного выполнения работы, т. е. непосредственно влияют на успех или неудачу. Есть два критерия, на основании которых инцидент квалифицируется как критичный:

- информация об инциденте должна быть получена из первых рук — от непосредственного участника или свидетеля;
- последствия инцидента должны быть очевидными и несомненными.

Информацию о критичных инцидентах собирают посредством интервью или групповой дискуссии. Как правило, участников просят предварительно заполнить специально разработанный опросник.

Собрав ряд инцидентов, тренер должен сопоставить их с заявленными рабочими и учебными целями. Такое сопоставление обеспечит его данными, необходимыми для оценки эффективности учебной программы. Однако не всегда возможно сопоставить инцидент с рабочей или учебной целью, и это может натолкнуть на два вывода. В случае негативного инцидента тренер получает в свое распоряжение информацию о ранее не выявленных объектах тренинга, тогда как позитивный инцидент может свидетельствовать о том, что исполнитель приобрел тренируемое умение ранее — в другом месте или другим способом.

Оценка исполнения и самооценка. Системы оценки исполнения — это один из способов идентификации объектов тренинга, но они также позволяют тренеру проверить, насколько проведенный тренинг восполнил актуальные или потенциальные пробелы в исполнении. Эти оценочные данные могут быть получены в ходе регулярно проводимых аттестаций персонала либо путем проведения через некоторое время по окончании тренинга специальных упражнений. Линейные начальники, ответственные за оценку исполнения, наверняка выберут первый путь, так как данная процедура меньше других нарушает производственный процесс. Безусловно, для того чтобы аттестация имела хоть какую-то ценность на данном уровне валидизации тренинга, необходимо четко определить параметры и шкалы, по которым будет производиться оценка. Техника критичного инцидента может найти дополнительное применение и оказаться полезной при проектировании и разработке схемы оценки (Latham, Wexley, 1981).

Некоторые оценочные системы предусматривают для работников возможность самим оценить собственное исполнение, что также обеспечивает тренера информацией об уровне компетентности прошедших обучение работников и степени переноса полученных знаний и умений.

Прямое наблюдение. Иногда оценить влияние тренинга на рабочее исполнение можно только наблюдая за тем, как бывшие ученики трудятся на своих рабочих местах. Наблюдатель регистрирует, как ученик справляется с тем или иным заданием, какие действия он выполняет. Данные наблюдений сопоставляются с эффективными паттернами поведения. Эта техника имеет ряд ограничений. Ее применение проблематично в тех случаях, когда работа характеризуется продолжительным циклом активности или нерегулярной и непредсказуемой последовательностью действий. Кроме того, присутствие наблюдателя может повлиять на поведение исполнителя и привести к неверным заключениям.

Изучение производительности и результатов. В отдельных случаях работу исполнителя можно оценить по коэффициенту производительности. Представленный в цифровом выражении, он позволяет совершенно определенно оценить качество и количество произведенной работы. Ориентируясь на эти коэффициенты, тренер может судить о том, выходят ли бывшие ученики на тот уровень исполнения, которого от них ждут. Очень важно выбрать оптимальный период для проведения такого рода анализа. Следует также учесть, в каких усло-

виях трудятся бывшие ученики, чтобы понять, обусловлены ли их результаты только их собственными способностями или иными влияниями: Разумеется, это нужно учитывать в любом случае, независимо от того, какими методами оценивается эффективность тренинга. *Критерии выбора метода.* В каждом конкретном случае тренеру приходится делать выбор между альтернативными методами, техниками и стратегиями. Брэмли и Ньюби (Bramley, Newby, 1984) предлагают несколько критериев, которыми должен руководствоваться тренер при выборе методов и решении вопроса о глубине и размахе стратегии.

- *Значимость.* Выгоды от тренинга. Значимость определяется финансовыми и прочими последствиями неумения проверить эффективность тренинга.
- *Частота.* Модификация и корректировка часто проводимых тренинговых программ обуславливают необходимость их постоянного мониторинга. Это не относится к разовым программам. Однако, как указывают Брэмли и Ньюби, если программа направлена на решение жизненно важных организационных проблем, можно не принимать во внимание данный критерий.
- *Стоимость.* Несомненно, если стоимость валидизационного исследования превышает стоимость самой программы, это вызовет серьезные вопросы.
- *Полезность.* Все заинтересованные стороны, как то: тренеры, руководители организаций и др., должны получить ясные ответы на интересующие их вопросы.
- *Осуществимость.* Техники и стратегии должны быть реалистичными, политически оправданными и осуществимыми.
- *Этический аспект.* Исследование не должно выходить за рамки правовых и этических норм.
- *Техническая обоснованность.* Исследование должно быть точным и аккуратным.

Проверка валидности тренинга. Как было замечено выше, изменения в рабочем поведении и показателях бывших учеников могут быть вызваны иными факторами, отличными от тренинга. Например, само по себе выполнение новой работы, не говоря уже о таких факторах, как хорошее руководство, приобретение практического опыта или произошедшие изменения в организации, может иметь больший эффект, чем знания, приобретенные во время тренинга. В идеале тренер должен убедиться в том, что улучшение трудовых показателей вызвано именно тренингом, а не другими возможными влияниями, и

проверить, не обнаружатся ли через некоторое время те же изменения в группе работников, не прошедших обучение.

Если тренер имеет возможность наблюдать за исполнением только тех, кто прошел обучение, он не может быть до конца уверен в валидности учебной программы, сколь бы объективными и систематичными ни были эти наблюдения. Даже дотренинговый и послетренинговый ассесмент, подтверждающий наличие позитивных изменений в исполнении учеников, не избавит тренера от сомнений. Он должен понимать, что позитивная динамика может объясняться и «сенситизацией» учеников в процессе дотренингового ассесмента, и приобретением опыта учениками, и другими факторами, упомянутыми выше. Основной недостаток такого подхода заключается в отсутствии достаточного контроля над этими влияниями и невозможности проследить все причинно-следственные связи. В академической литературе предлагается несколько способов, позволяющих сделать процедуру после-тренингового ассесмента более выверенной с научной точки зрения и предполагающих использование контрольной группы, т. е. группы, схожей с исследуемой по всем основным параметрам, за исключением факта участия в исследуемой тренинговой программе. Ниже представлены и прокомментированы некоторые из этих решений.

Схема исследования	Комментарии
<p>1. <i>Группа А</i></p> <p>Дотренинговый... Тренинг ... Послетренинговый ассесмент ассесмент</p>	<p>Как и в случае использования нижеописанных схем, чтобы свести к минимуму возможность контаминации, необходимо параллельное</p>
<p><i>Группа В (контрольная)</i></p> <p>Дотренинговый... Нет... Послетренинговый ассесмент тренинга ассесмент</p>	<p>проведение ассесмента для обеих групп. Кроме того, мероприятие должно быть организовано так, чтобы в период, когда группа <i>А</i> проходит обучение, группа <i>В</i> не участвовала в какой-либо деятельности, которая могла бы повлиять на ее последующие трудовые показатели. Но даже при выполнении этих требований не исключена возможность влияния дотренингового ассесмента на результаты послетренинговой оценки, что особенно важно при изучении результатов группы <i>В</i>.</p>

Схема исследования	Комментарии
2. <i>Группа А</i>	Эта схема снимает вопрос о возможных эффектах дотренингового ассесмента, но не позволяет измерить, какую пользу принес собственно тренинг
Тренинг... Послетренинговый ассесмент	
<i>Группа В (контрольная)</i>	
Нет тренинга... Послетренинговый (А) ассесмент	
3. <i>Группа А</i>	Эта схема представляет собой комбинацию двух выше-описанных схем и обеспечивает больший контроль над различными факторами. Маловероятно, что тренер сможет параллельно исследовать все четыре группы. Однако в случае массового обучения персонала, когда на протяжении длительного периода времени большое число схожих групп проходит через одну и ту же учебную программу, тренеру, возможно, удастся реализовать некое подобие данной схемы. Последнее замечание можно отнести и к первым двум схемам
Дотренинговый... Тренинг ... Послетренинговый ассесмент ассесмент	
<i>Группа В (контрольная)</i>	
Дотренинговый... Тренинг ... Послетренинговый ассесмент (А и С) ассесмент	
<i>Группа С</i>	
Нет ассесмента Тренинг ... Послетренинговый ассесмент	
<i>Группа D</i>	
Нет ассесмента Послетренинговый (А и С) ассесмент	

Представленные схемы объясняют, как теоретически можно контролировать возможные эффекты внутренинговых факторов и влиянию. Однако их практическая ценность невелика, поскольку тренеры не могут похвастаться тем, что им часто выпадает возможность распоряжаться ресурсами, необходимыми для реализации этих схем. При невозможности ввести в исследование контрольную группу тренер вынужден действовать так, как позволяют ему обстоятельства. Ниже приводится несколько рекомендаций, следуя которым тренер сможет более-менее точно сказать, какую роль сыграл тренинг, в отличие от других факторов и влияний, в улучшении поведения и трудовых показателей работников.

- Четко и ясно определяйте цели тренинга.
- Устанавливайте четкие цели на всех уровнях оценки.
- Пользуйтесь Стандартизованными, тщательно апробированными формами структурированного интервью, наблюдения и опросников.

- Используйте репрезентативную выборку из исходной целевой аудитории.
- Старайтесь вовлекать в исследование и других людей, помимо ученика и его непосредственного начальника.
- Чтобы получить обоснованную, надежную и валидную оценку, инструктируйте ассессоров и объясняйте им принципы ассесмента.
- При несоблюдении учеником стандартов исполнения применяйте принципы каузального анализа, изложенные в главе 5.
- «Только систематическая и многоуровневая оценка исполнения позволит получить полную картину» (Kenny, Reid, 1986).

Оценка эффективности тренинга на организационном уровне. Эффекты и ценность тренинга теперь должны быть рассмотрены в более широком контексте и долгосрочной перспективе. Основной вопрос звучит так: какие изменения и улучшения произошли или произойдут в организации в целом в результате тренинга? И ответить на этот вопрос совсем не просто.

Вышеупомянутые трудности установления однозначных причинно-следственных связей на этом уровне только усугубляются. Однако вопреки этим проблемам тренер должен быть готов произвести хотя бы примерную оценку более общих, отдаленных последствий тренинга. Отталкиваясь от идей Брэмли (Bramley, 1986), Камерона (Cameron, 1980) и Ньюби (Newby, 1985), можно предложить следующую схему анализа организационной эффективности тренинга.

Достигнутые цели. О достигнутых целях можно судить по различным коэффициентам и индексам, как то: количество произведенных единиц, повышение производительности, количество обработанных документов, число проданных товаров, скорость оборота, коэффициент ошибок и брака, коэффициент промышленного травматизма, доход от операций и текущие расходы, размеры сверхурочных работ и т. п.

Привлечение средств и ресурсов. Жизнеспособность организации в немалой степени зависит от ее способности привлекать новые средства и ресурсы, к каковым относятся новые материалы, квалифицированная и обученная рабочая сила, новые покупатели и рынки, финансы и т. д.

Удовлетворение клиентов и учредителей. О том, в какой мере удовлетворены ожидания внутренних и внешних клиентов и учредителей, можно судить по таким источникам и показателям, как жалобы

покупателей, результаты опросов потребителей, соблюдение сроков выполнения заказов, количество возвращенных товаров, результаты внутренних проверок и ревизий и т. п.

Климат в организации. Внутренний климат организации является важным индикатором ее здоровья и эффективности. О благополучии или неблагополучии здесь могут свидетельствовать такие показатели, как моральное состояние персонала и его отношение к работе, количество конфликтов и прогулов, текучесть кадров, жалобы, просьбы о переводе, частота применения дисциплинарных мер, желание или нежелание работников работать одной командой, темпы изменений и реорганизации, а также качество, уровень и широта внутренних коммуникационных связей.

Ряд методов и техник ассесмента, описанных в предыдущем разделе, может найти применение и на этом, организационном, уровне валидизации тренинга; это относится, в частности, к вопросам, интервью и исследованию производительности и результатов труда. Полученные таким образом данные по истечении определенного периода времени должны быть собраны воедино; в некоторых случаях может оказаться полезным их сопоставление с данными по работникам, не прошедшим обучение.

Анализ стоимости и эффективности. Попытка оценить в денежном выражении общую экономическую эффективность тренинга представляется многим безнадёжным предприятием. Они утверждают, что невозможно или крайне трудно отдельно подсчитать все затраты, связанные с подготовкой и проведением тренинга, как и оценить в денежном выражении результаты и эффекты тренинга. Не отрицая этих трудностей, мы тем не менее убеждены, что всегда полезно попытаться найти некую «точку отсчета». Служба обучения должна подчиняться тем же требованиям, какие предъявляются к другим отделам организации. Анализ «затраты—прибыли» и анализ эффективности затрат — это техники, или подходы, позволяющие исследовать, насколько выгоден тренинг с финансовой точки зрения.

- Анализ «затраты—прибыли»: любой анализ затрат на обучение с учетом будущих прибылей, проводимый полностью в денежном выражении.
- Анализ эффективности затрат: анализ, в котором могут быть указаны только затраты, а выгоды от обучения работников, хотя и упоминаются, но не обязательно в денежном выражении.

При проведении анализа «затраты—прибыли» Ньюби (Newby) предлагает включить в исходные данные по затратам следующее: основной и оборотный капитал, административные расходы и расходы по заработной плате, связанные с выполнением работ по обучению, затраты на обеспечение обучающего персонала, затраты на подготовку программ обучения, затраты, связанные с участием обучаемых в курсе обучения, и т. д.

Проще говоря, анализ «затраты—прибыли» предполагает сопоставление предполагаемых или реальных затрат со стоимостью ожидаемых или реальных результатов. Последние должны быть прямо или косвенно связаны с заявленными целями тренинга и стандартами исполнения. Ньюби указывает, что вопрос о том, какой период времени должен охватывать анализ, как и другие технические вопросы, является предметом обсуждения между бухгалтерией и службой обучения.

Анализ эффективности затрат позволяет исчислить в денежном выражении только вложения, но не результаты тренинга. Однако, как указывалось выше, некоторые результаты иногда могут быть представлены в количественном выражении. Эта форма анализа позволяет тренеру провести обоснованные сравнения, а именно сравнить стоимость учебных программ, преследующих одни и те же цели, и сравнить одинаковые по бюджету, но разные по содержанию программы с точки зрения их результативности. Кроме того, отслеживая затраты, связанные с реализацией конкретной программы, и ее результативность, тренер может изменить свое мнение о том, насколько полезной является данная программа.

Безусловно, оценка результатов и стоимости тренинга на организационном уровне сопряжена со многими проблемами и трудностями. Поэтому, планируя столь сложное дело, тренер должен следовать рекомендациям, приведенным в конце прошлого раздела, и особенно совету Кени и Рейда (Kenny, Reid, 1986).

Заключение

Четырехуровневая оценка эффективности тренинга и особенно оценка поведенческих и трудовых показателей, как, впрочем, и валидизация тренинга на организационном уровне, может показаться крайне

трудоемкой, а возможно, даже непосильной задачей. Однако есть по меньшей мере три причины, объясняющие, почему тренер должен прилагать все силы к тому, чтобы справиться с этой задачей.

- Достоверная и специфичная информация, полученная в результате ассесмента, поможет тренеру скорректировать содержание, структуру и порядок реализации текущих и последующих учебных программ.
- Сумев доказать эффективность тренинга, тренер укрепит свое положение на политической арене, — ему будет легче вести переговоры с различными службами и просить различных людей о предоставлении необходимых ресурсов.
- Доверие к службе тренинга возрастет, если в результате ассесмента потребитель убедится в ценности ее продукции; это в свою очередь будет способствовать развитию позитивного отношения в организации к обучению, тренингу, образованию и развитию.



В прежних изданиях этой книги идея аудита системы обучения рассматривалась нами главным образом в ракурсе учебной программы, курса или отдельного учебного мероприятия. Многие авторы, например Адамсон и Кэпл (Adamson, Caple, 1996), Эплгарт (Applegarth, 1991), Бремли и Хулла (Bramley, Hullah, 1987), Мерфи и Свансон (Murphy, Swanson, 1988), находят такую интерпретацию слишком узкой.

Эти авторы считают, что идея аудита требует более широкого толкования, что разговор об аудите следует вести не только на уровне учебного мероприятия, но и на уровне всей службы (например, отдела

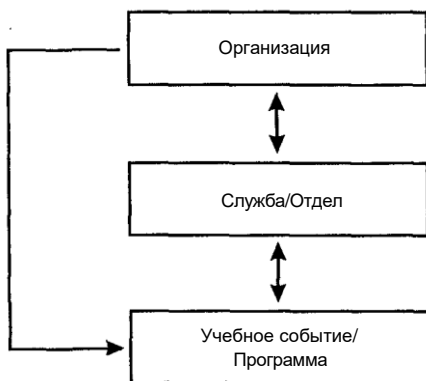


Рис. 10.1. Уровни аудита

Уровень	Цель	
Реакция	Выяснить, как ученики отреагировали на тренинг, что им понравилось и что не понравилось, как они оценивают объем и последовательность подачи учебного материала, методы обучения, стиль преподавателя, степень сбалансированности различных видов активности, значение отдельных уроков, качество организации и т. п.	
Научение (знания и умения)	В Н У Т Р Е Н Н Я В А Л И Д И З А Ц И Я	Выяснить, насколько возросли знания и умения учеников в результате тренинга. Достигнуты ли цели курса?
Поведение и исполнение на рабочем месте (применение знаний и умений)	В Н Е Ш Н Я В А Л И Д И З А Ц И Я	Проверить, смогли ли бывшие ученики применить приобретенные знания и умения и улучшить свои трудовые показатели. Проверить, насколько проведенный тренинг отвечал потребностям учеников и их непосредственных начальников
Результаты тренинга для организации	О Ц Е Н К А	Оценить, какую пользу принес тренинг организации в целом (например, снижение издержек, рост количества и качества продукции, рост прибыли и т. п.). Оценить в денежном выражении затраты, связанные с тренингом, и результаты тренинга
Аудит тренинга (на уровне учебного события)		Проверить, насколько соблюдены требования систематического подхода и, в частности, проводилась ли внутренняя и внешняя валидизация тренинга. Если нет, провести или определить необходимые процедуры

Рис. 10.2. Взаимосвязь между аудитом и различными уровнями валидизации

Когда и кем производится	Методы	Действия
Во время тренинга и/или по завершении тренинга (Тренер)	Ежедневные обзоры, заполнение опросника в середине или в конце тренинга. Собрание. Свободное обсуждение. Мониторинг в классе	«Неотложная помощь», корректировка программы и содержания
Во время тренинга и/или по завершении тренинга (Тренер)	Тесты, упражнения, <i>Case study</i> , устный опрос и т. п.	Коррективный курс для отдельных учеников, повторный тренинг, закрепление полученных знаний и умений. Изменение/пересмотр методов
Через некоторое время по завершении тренинга (в среднем через 2-3 месяца). (Тренер/Менеджер отдела обучения)	Опросники, рассылаемые по почте, и/или интервью с бывшими учениками и их непосредственными начальниками	Постоянное совершенствование и обновление содержания тренинга в ответ на меняющиеся потребности
Периодически. Должно пройти достаточно времени, чтобы последствия тренинга смогли проявиться на общеорганизационном уровне. (Менеджер/руководитель отдела обучения)	Опросники, рассылаемые по почте, интервью с бывшими учениками и менеджерами различных отделов, которые могут отслеживать результаты (например, следить за соблюдением стандартов обслуживания). Изучение результатов деятельности компании	Информировать организаторов тренинга о степени его эффективности и значимости для компании. Рекомендовать направление и структуру будущего тренинга
В любое время. (Внутренний/внешний аудитор или аудиторская группа)	Проверка процедуры, использованной менеджером по обучению, для пересмотра целей и содержания тренинга, инструментов внутренней и внешней валидации и обратной связи	Информировать менеджера отдела обучения о степени эффективности примененных процедур и внести соответствующие рекомендации

Рис. 10.2. Окончание

обучения) и организации в целом. Схема на рис. 10.1 иллюстрирует этот трехсторонний фокус и взаимосвязи между тремя уровнями.

Логика предыдущих глав заставляет нас сосредоточиться на аудите учебного события/программы. Однако в конце главы будут представлены ключевые вопросы, показывающие, в каком направлении следует производить аудит на организационном и функциональном уровнях.

Аудит тренинга на уровне учебного события

Как было показано выше, систематичный подход к тренингу предполагает определенную последовательность шагов и последовательное применение разнообразных умений и техник. Можно предположить, что на разных стадиях в процесс будут вовлечены разные тренеры. Одни, например, будут заняты исследованием объектов тренинга и разработкой учебной программы, другие — ее реализацией, в обязанности третьих будут входить валидизация и оценочные упражнения.

Из диаграмм, иллюстрирующих систематичный подход, видно, что система тренинга благодаря многочисленным механизмам обратной связи должна быть саморегулируемой. Однако саморегуляция не происходит сама по себе, только потому, что мы нарисовали соответствующие стрелки на диаграмме. Нужна специальная вышестоящая служба, которая будет контролировать систему, чтобы обеспечить ее правильное функционирование. Эту функцию выполняет аудит, и это совершенно отдельная функция, отличная от валидизации и оценочных мероприятий, обсуждавшихся в предыдущей главе. В таблице на рис. 10.2 показано, как соотносится аудит тренинга с другими формами ассесмента.

В сущности, аудит — это детальная экспертиза конкретной тренинговой программы, проводится он для того, чтобы проверить, соблюдены ли все необходимые требования при разработке, внедрении и валидизации программы. Процесс аудита можно разделить на семь стадий (рис. 10.3), которые описываются здесь применительно к учебному курсу; при внесении соответствующих поправок описание справедливо и в отношении иных стратегий.

Стадия 1. Ознакомительная. Чтобы получить всеобъемлющую картину текущего тренинга, аудитор должен узнать, каким образом был инициирован тренинг, имел ли он проактивное или реактивное

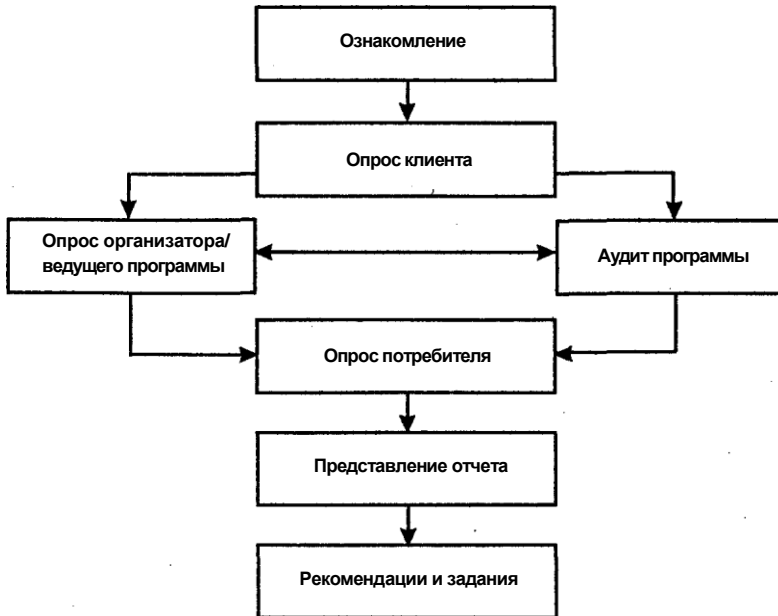


Рис. 10.3. Модель аудита

начало. Именно от этого будет зависеть, какая информация о программе потребуется аудитору. В случае проактивного начала ему следует обратиться за информацией в такие службы, как отдел планирования людских ресурсов, отдел развития управления и т. п. Во втором случае аудитору, возможно, будет полезно узнать, возникла ли данная учебная программа традиционным образом или явилась результатом консультативного подхода. Согласно традиционному подходу, руководство организации само определяет проблему и диктует ее решение (например, тренинг). В этом случае тренер находится в шатком положении; его полномочия и влияние невелики, и отсюда проистекают жалобы на диктат руководства и все, что связано с ним. Другое дело, если отношения тренера с организацией построены на консультативной основе. В этом случае он совместно с руководством диагностирует проблему и выявляет ее причины. Используя силу убеждения, он заставляет руководство принять на себя долю ответственности за проблему и противостоит попыткам навязать ему готовое решение.

Но независимо от того, как инициировался тренинг, на ознакомительной стадии аудитор должен выяснить, какие ближайшие и отдаленные цели преследует текущая тренинговая программа, кто составляет целевую аудиторию и какова ее потребность в тренинге, какие изменения или исправления были внесены в программу.

Как ни странно, ответы на эти вопросы можно получить из множества разнообразных источников. Например, если объектом аудита является отдельный учебный курс, аудитор может поговорить с прошлыми и нынешними работниками отдела обучения, просмотреть учебные документы, изучить соответствующие отчеты и т. д. Ключевые вопросы, на которые надлежит ответить на этой стадии, приведены ниже.

Стадия 1. Ознакомительная

Название и цели

- Как в настоящее время называется курс? Изменилось ли название, и если да, почему?
- Каковы дальние цели тренинга?

Цели курса

- Поставлены ли поведенческие цели? Если да, то на каком уровне — как конечные, вспомогательные или как цели урока?

Целевая аудитория и потребности в тренинге

- На кого рассчитан данный курс? Какие изменения претерпела целевая аудитория и/или не предвидятся ли какие-либо изменения в будущем?
- Каковы ее текущие потребности в обучении?

Изменения и коррективы

- Какие изменения вносились в учебную программу и почему?
- Проводились ли аудит программы и/или экспертиза проекта? Если да, имеется ли соответствующий отчет? Какие замечания/рекомендации представлены в отчете?
- Какие дополнительные меры принимает отдел обучения для обеспечения обратной связи?

Задачи аудита

- Поставил ли руководитель отдела обучения какие-то задачи перед аудитором?
- Не поступало ли каких-либо заявок от клиентов/руководителя отдела обучения в связи с аудитом?

Стадия 2. Опрос клиента. Вторая стадия процесса предполагает опрос клиента. На ознакомительной стадии порой бывает трудно установить, кто является клиентом. В крупной организации клиентом может быть глава большого отдела, непосредственно отвечающий за область, в которой обнаружены потребности в тренинге, или же его подчиненный, отвечающий за узкий участок работ и не вполне знакомый с потребностями всего отдела. Очень важно обеспечить соответствующий уровень вовлеченности клиента и создать все условия для того, чтобы прямые представители клиента могли участвовать в аудите.

Каналы коммуникации чаще всего детерминированы и ограничены положением клиента в структуре организации. Одна из целей аудита — подтвердить наличие этих каналов, но иногда, если у тренера нет возможности прямого выхода на клиента, аудит становится для него средством коммуникации.

Только при наличии эффективной коммуникации с клиентом служба обучения сможет быстро реагировать на меняющиеся потребности организации. Изменения в структуре целевой аудитории, как и изменение процедурных или иных аспектов работы, как правило, диктуют необходимость пересмотра объектов тренинга; там, где эти изменения остаются незамеченными службой обучения, неизбежно страдает конечный результат.

Результаты тренинга и степень его эффективности можно оценить, отслеживая трудовые показатели бывших учеников и изучая их мнение о проведенном тренинге, однако необходимо убедиться, что такой мониторинг действительно существует. Обычно тренинговая программа проектируется с учетом различных давлений и ограничений, — их обоснованность подлежит тщательной проверке, которая позволит скорректировать программу так, чтобы она в наибольшей степени отвечала потребностям клиента. Ключевые вопросы приведены ниже.

Стадия 2: Опрос клиента

Начало

- Когда начался тренинг и почему?

Объекты тренинга

- Какие изменения произошли в структуре целевой аудитории? Как они повлияли на объекты тренинга?

- С какой степенью точности идентифицированы объекты тренинга?

Процедурные изменения

- Как изменились (если изменились) порядок и практика выполнения работы со времени последнего аудита или с момента начала тренинга? Как повлияли эти изменения на учебные цели?
- Какие изменения ожидаются или планируются в будущем? Когда они будут внедрены?
- Извещен ли руководитель учебного курса об этих изменениях?

Мониторинг и обратная связь

- Обеспечены ли условия для того, чтобы оценить, насколько проводимый тренинг отвечает потребностям целевой аудитории? Если да, то какие, и кто отвечает за мониторинг? Какие каналы предусмотрены для коммуникации с руководителем или организатором курса?
- Налажена ли система обратной связи для получения информации от бывших учеников? Если да, какого рода информация признана необходимой и как она используется?

Ограничения и давления

- Что мешает в полной мере удовлетворить потребности в обучении (финансовые ограничения, занятость учеников, особенности целевой аудитории или др.)?
- Какие внешние давления оказали или могут оказать влияние на содержание и структуру курса?

Стадия 3. Аудит программы. После прохождения этих двух предварительных стадий можно приступать к более детальной экспертизе текущей тренинговой программы. Если программа не вытекает непосредственно из потребностей в обучении, подтвержденных клиентом, ее эффективность должна оставаться под вопросом.

Задача аудитора — подтвердить, что люди, ответственные за разработку и реализацию учебной программы, ясно представляют объекты тренинга (потребности в обучении) и что последние послужили отправной точкой при разработке программы и стратегий обучения. Обычно разработчики программы, независимо от того, как она реализуется, стремятся исправить свой продукт. Поэтому аудитор должен убедиться в том, что исправления и инновации не отступают от установленных объектов тренинга.

Цели тренинга — это тот инструмент, который позволяет перевести разговор с языка потребностей на язык результатов. Помимо со-

блюдения общих требований по написанию целей должна быть предусмотрена возможность их регулярного пересмотра совместно с клиентом в соответствии с меняющимися потребностями в обучении.

По мере того как объектом экспертизы становятся структура тренинга, методы и средства обучения, валидизационные тесты, оценочные процедуры и т. п., может возникнуть впечатление, что аудитор играет роль инспектора. Хотя элемент инспектирования, безусловно, присутствует в деятельности аудитора, это все же не главная его функция.

О роли аудитора и о том, каких умений и навыков требует эта деятельность, мы поговорим ниже, когда будем обсуждать, кто должен проводить аудит.

На этой стадии аудитор и тренер должны совместно проверить, насколько сбалансирована учебная программа и в какой мере существующие конспекты, упражнения, учебные пособия, опросники и т. п. отвечают проектным нормативам и требованиям времени. Важно также четко определить, как используется обратная связь, получаемая от студентов, и, в частности, какие выводы сделаны из результатов тестов и валидизационных опросников. Не менее важно выяснить, как удовлетворяется потребность студентов в обратной связи.

Весьма вероятно, что разработчики тренинговой программы с самого начала были стеснены различными ограничениями. Редко когда разработка и реализация учебного проекта не сопряжены с досадной необходимостью учета многочисленных ограничений, таких как нехватка людских ресурсов, денежных средств, материалов или времени. В процессе аудита может быть вынесено заключение о степени обоснованности существующих и предполагаемых ограничений, ссылаясь на которое тренер может попытаться инициировать соответствующие изменения.

Сказанное не означает, что нужды тренеров должны рассматриваться только когда проводится аудит. Менеджеры отдела обучения, подобно другим линейным начальникам, должны постоянно отслеживать потребности в развитии своих подчиненных. Определенную пользу может принести наблюдение за тем, как тренеры проводят учебные сессии. Такой мониторинг не обязательно предполагает присутствие начальника на уроке — его функцию могут выполнять сами тренеры, посещая уроки друг друга или записывая свои уроки на видео пленку и затем оценивая собственную работу по чек-листу. Такого

рода поддержка, анализ и обратная связь особенно полезны в случаях, когда тренеру трудно дается какой-то конкретный урок или когда он чувствует, что недостаточно хорошо провел сессию.

Вряд ли возможно составить универсальный чек-лист, который охватывал бы все умения и был бы приложим ко всем областям тренерской работы. Это будет очень громоздкий документ и работать с ним будет крайне трудно. Приведенный в приложении 5 образец чек-листа представляет только базовые требования, которым должен соответствовать преподаватель. Как и при оценке навыков межличностного взаимодействия, чек-лист содержит утверждения, описывающие сильное и слабое исполнение по ряду параметров, характеризующих работу преподавателя с группой. Этот чек-лист может быть адаптирован или использован в качестве основы при оценке специфических преподавательских навыков, сопряженных с применением конкретных техник и стратегий. Например, можно более детально описать навыки, необходимые для проведения ролевых игр. В некоторых случаях уместно включить такие параметры, как соблюдение техники безопасности, экономичное использование материалов, соблюдение норм профессиональной этики и т. д.

Было бы в корне неверно переходить к следующей стадии аудита, не уделив должного внимания главным участникам тренинга, а именно тем, кто проводит обучение, и тем, кто учится. Во-первых, следует позаботиться о том, чтобы обучающему персоналу были предоставлены возможности для постоянного повышения квалификации и развития, необходимых для успешного решения актуальных задач и будущих проблем.

Что касается обучаемых, то здесь необходимо проверить, насколько заявленные объекты тренинга соответствуют реальным потребностям целевой аудитории. Исходный уровень знаний и умений целевой аудитории может меняться с течением времени; к сожалению, довольно часто возникает ситуация, когда проводимый тренинг оказывается бесполезным для учеников, поскольку они еще до начала курса овладели всеми необходимыми знаниями и умениями. Это еще раз доказывает необходимость налаживания и эффективного использования каналов коммуникации между преподавателями/организаторами обучения и техническим персоналом на местах. Ниже представлены некоторые ключевые вопросы, подлежащие рассмотрению на данной стадии.

Стадия 3. Аудит программы.

Анализ объектов тренинга

- Проводился ли анализ объектов тренинга? Если да, то когда?
- Ознакомлен ли обучающий персонал с отчетом?

Цели курса

- Имеет ли преподавательский состав/руководитель курса доступ к документу или копию документа, в котором представлены цели настоящего курса?
- Вносились ли какие-либо поправки в документ после последнего аудита?
- Если да, то какие и почему?
- Удовлетворяют ли формулировки всем требованиям к написанию целей?

Структура курса

- Насколько сбалансирован курс в плане методов обучения (упражнения, решение проблемных ситуаций и т. п.)
- Насколько данный баланс соответствует степени важности различных целей?

Методы и средства

- Соответствуют ли методы и средства обучения целям в свете характеристик целевой аудитории?
- Каково качество раздаточных материалов, инструкций и других учебных пособий?

Подготовка обучающего персонала

- Какие критерии и методы были использованы при отборе обучающего персонала?
- Какая программа (внутри организации или за ее пределами) предусмотрена для подготовки и повышения квалификации обучающего персонала в плане развития:
 - программа общих навыков преподавания;
 - профессиональных и технических умений?

Сведения об учениках

- Сколько человек прошло данный курс обучения за последние два года?
- Изменился ли профиль целевой аудитории?
- Насколько профиль нынешнего ученика соответствует профилю заявленной целевой аудитории?

Внутренняя валидизация

- На каких этапах применялись тесты и упражнения?

- С какой целью они применялись (в целях подтверждения результатов, для практической отработки навыков, с целью оценки или др.)?
- Как организованы эти тесты и упражнения (в формате объективных тестов, в форме *In-Basket*, самооценочных опросников или др.)? Какова степень их надежности и валидности?
- Какие меры были предприняты для удовлетворения потребностей учеников, выявленных посредством тестов и упражнений (например, коррекционная работа)?
- Каким образом регистрировались результаты упражнений и оценки по тестам и как они были использованы (для сравнения курсов, для пересмотра тестов или др.)?
- Предлагалось ли ученикам заполнить опросник в конце курса? Правильно ли составлен опросник?
- Проводилось ли обсуждение с учениками в конце курса?
- Проводилось ли обсуждение с преподавателями в конце курса?
- Как часто пишутся отчеты о проведенных курсах?
- Кому они адресованы и как используются?

Внешняя валидизация

- Налажена ли система внешней валидизации? Как она работает? На сколько она эффективна?

Каналы коммуникации между обучающим и техническим персоналами

- По каким каналам обучающий персонал получает информацию об изменении технических/процедурных аспектов работы?

Ограничения

- Были ли стеснены организаторы тренинга/обучающий персонал какими-либо ограничениями? Если да, то какими? Насколько приемлемы эти ограничения?

Стадия 4. Опрос организатора/ведущего программы. Организатор/ведущий программы — это ключевая фигура тренингового процесса. Через него проходят все каналы коммуникации, и он координирует работу обучающего персонала. Успех или провал учебной программы в огромной степени определяются тем, как организатор/ведущий играет свою роль. Как и при инициации тренинга, здесь возможны два подхода — реактивный и проактивный. В первом случае ведущий исполняет чисто административные функции, не беря на себя ответственность за развитие программы. Свою главную обязанность он видит в техническом обслуживании процесса. Пусть дру-

гие ищут пути совершенствования программы и вносят предложения по ее модификации, его дело — отреагировать на чужую заявку, ответить на поступивший запрос. При такой модели его личный авторитет и организационное влияние невелики.

Ведущий, занимающий проактивную позицию, потенциально может сыграть решающую роль в совершенствовании учебной программы и обеспечении ее адекватности. Он считает своей обязанностью налаживать и укреплять каналы коммуникации с клиентом и потребителями, постоянно расширять границы профессиональной компетентности своих подчиненных, участвующих в реализации программы. Действуя динамично и проактивно, он, по сути, определяет направление и качество тренинга.

Эти различия должен учитывать тренинг-аудитор, беседуя с ведущим программы, ибо именно от них будут зависеть глубина и характер вопросов.

Наряду с выяснением конкретных деталей, о которых говорилось в предыдущем разделе, аудитору нужно выяснить, как оценивает ведущий эффективность программы и реакцию потребителей, в какой мере он сам и обучающий персонал удовлетворены проведенной работой. Следует также обсудить проблемы и ограничения, с которыми он столкнулся или которые предвидит в будущем. И наконец, нужно предоставить ведущему возможность высказать свои соображения относительно совершенствования программы. Ниже, представлены ключевые вопросы.

Стадия 4. Опрос организатора/ведущего программы

Общие впечатления

- Как вы оцениваете степень эффективности программы?
- Ваши впечатления о работе учеников? Насколько интересным было для них обучение?
- Как реагировали ученики на те или иные методы обучения, на тесты, упражнения и т. п.?
- Насколько содержание программы соответствовало потребностям учеников?
- Отвечали ли методы и средства обучения потребностям обучаемых?
- Сбалансирована ли учебная программа с точки зрения времени, отведенного на теоретические и практические занятия?

- Какие положительные и отрицательные моменты вы можете отметить в связи с проведенным тренингом?

Только менеджерам отдела обучения

- Как вы оцениваете степень подготовленности обучающего персонала?
- Как вы оцениваете компетентность тренеров?
- Какие моменты, по вашему мнению, следует доработать или исправить?
- Что вы лично собираетесь предпринять в плане дальнейшего развития и совершенствования системы обучения?

Проблемы и ограничения

- С какими проблемами вы столкнулись при подготовке и проведении программы?
- Какие проблемы могут возникнуть в будущем?
- Какие факторы затрудняли вашу работу (лимит времени, личностные особенности учеников, характеристики целевой аудитории)?

Предложения

- Есть ли у вас предложения по совершенствованию:
 - системы обучения в целом?
 - отдельных упражнений, конспектов, наглядных пособий и т. п.?
 - организационных и административных моментов?
- Каким образом можно решить или предотвратить обозначенные вами проблемы?

Стадия 5. Опрос потребителя. Как и валидизация, аудит должен проводиться с учетом интересов «потребителей». Потребителями тренинга являются работники, проходящие обучение, и их непосредственные начальники.

Прежде всего необходимо удостовериться в том, что была осуществлена внешняя валидизация программы и что бывшие ученики и их начальники имели возможность поделиться своими замечаниями и соображениями. Аудитор должен противостоять соблазну проведения повторной валидизации, которая не является его основной задачей, однако если обнаружится, что валидизация не проводилась, возможно, имеет смысл восполнить этот пробел в процессе аудита.

Главная часть дискуссии с бывшими учениками — это обсуждение их потребностей. Аудитору нужно выяснить, как происходит продвижение работников по службе и насколько программа и сроки обучения учитывают карьерные потребности работников.

Ожидания учеников в отношении тренинга зависят от качества разъяснительной работы, проводимой линейными руководителями перед началом и по завершении курса обучения. Аудитор должен постараться выяснить, какими возможностями для проактивных и реактивных действий располагают линейные начальники при планировании карьеры подчиненных. Нередко бывает так, что работники не могут пройти необходимого обучения из-за отсутствия на предприятии соответствующих курсов.

Таким образом, даже проактивные руководители бывают вынуждены действовать реактивно и исходить из имеющихся возможностей и ограничений. Последние также должны быть изучены аудитором для получения наиболее полного представления о системе обучения и подготовки персонала. Некоторые вопросы, которые могут интересовать аудитора на этой стадии, приведены ниже.

Стадия 5: Опрос потребителя

Вопросы бывшим ученикам

- Насколько эффективен оказался для вас данный курс?
- Насколько он отвечает вашим потребностям?
- Разъяснили вам цели и задачи курса?
- Была ли вам предоставлена возможность по завершении обучения высказать свои впечатления и соображения о проведенном курсе? Если да, в какой форме?

Вопросы линейному руководителю

- Насколько полезным оказалось обучение для ваших подчиненных?
- Как изменились трудовые показатели/поведение подчиненных после обучения?
- Как происходит выдвижение кандидатов для прохождения обучения?
- Смогли ли ваши подчиненные в полной мере применить полученные знания и умения? Если нет, почему?
- Интересовался ли организатор/руководитель курса результатами обучения? Если да, какая форма обратной связи предусмотрена?

Стадия 6. Представление отчета. Собранные в процессе аудита данные, оценки и комментарии участников должны быть сведены в отчете. Стиль и метод презентации данных будут определяться тем, какие задачи были поставлены перед аудитором и какая форма отчетности предусмотрена в организации.

Однако прежде чем приступить к написанию отчета, необходимо консолидировать полученную информацию. Аудитор должен оценить разнородные данные, прояснить все неоднозначные моменты и сделать какие-то заключения.

Представляя отчет, следует позаботиться о том, чтобы документ был внятнм, легко читаемым и мог быть использован теми, кому положено по долгу службы реагировать на содержащиеся в нем выводы и рекомендации. Поэтому для простоты и понятности, следует избегать употребления технических и специальных терминов.

Стадия 7. Действия по результатам аудита. Инициатор аудита должен отреагировать на представленные в отчете выводы и рекомендации, поручив соответствующим лицам принять необходимые меры реактивного или проактивного характера. Поручения могут быть даны работникам службы персонала, менеджерам производственного подразделения, в котором проводилось обучение, руководителям курса и обучающему персоналу, специалистам по тренингу и т. д.

Аудит тренинга на функциональном уровне

На данном уровне аудит призван оценить степень профессиональной компетентности отдела/службы обучения, иными словами, должен выяснить, насколько эффективно служба обучения справляется со своими задачами, каков ее коэффициент полезного действия. Вопросы, которые могут быть подняты при проведении такого аудита, следуют ниже.

Аудит на функциональном уровне

- Ознакомлен ли отдел обучения с политикой организации, ее корпоративными целями, стратегиями и ресурсами?
- Как работает служба обучения — реактивно или проактивно? Действует ли она как простой исполнитель или выступает в качестве инициатора изменений?
- Какие виды учебных программ разрабатываются и реализуются?
- Какими методами производится диагностика потребностей в обучении?
- Поддерживает ли служба обучения связь с линейными руководителями и участвуют ли последние в диагностике индивидуальных потребностей

в обучении и потребностей отдела? Если да, какую форму принимает это сотрудничество?

- Какими статистическими данными пользуется служба обучения для оценки текущего состояния дел в сфере обучения и подготовки персонала?
- Что делает отдел обучения для того, чтобы бывшие ученики смогли применить полученные знания и умения на рабочих местах?
- Как производится валидизация и оценка эффективности тренинга? Используется ли полученная информация для пересмотра объектов тренинга и учебных стратегий, тактик и подходов?
- Какое обучение и подготовку проходит обучающий персонал?

Аудит тренинга на организационном уровне

Служба обучения не может быть самодостаточным подразделением. Чтобы работать эффективно, она должна планировать свои мероприятия заблаговременно, сообразуясь с общими целями, планами и стратегиями организации. Планы по подготовке и обучению персонала должны формироваться при непосредственном участии высшего руководства компании, в обязанности которого также входят оценка и управление деятельностью отдела обучения. Как говорилось в главе 1, служба обучения должна функционировать как открытая система, учитывающая разнообразные влияния внутренней и внешней среды. Там, где исповедуется философия открытости, отдел обучения может не только быстро реагировать на изменения и новые потребности организации, но и активно участвовать в их формировании. Ответы на следующие вопросы позволят проверить, так ли это на самом деле.

Аудит на организационном уровне

- Какое участие принимает отдел обучения в формулировании целей и стратегий организации в сфере людских ресурсов?
- Соотносятся ли планы по обучению персонала с общими целями и планами организации?
- Каковы основные критерии эффективной работы организации? В какой мере отдела обучения соотносует свою деятельность с этими критериями?

- Представлена ли служба обучения в правлении компании? Если да, какую роль играет ее представитель в решении различных вопросов, в частности вопросов планирования людских ресурсов?
- Какое представление о службе обучения сложилось в организации? Как оценивается ее нынешний имидж?
- Какой вклад вносит служба обучения в формирование и развитие концепции «обучающейся организации»?
- По каким каналам и под чьим руководством осуществляется взаимодействие между службой обучения и другими отделами организации?
- Рекламирует ли отдел обучения свои услуги внутри организации? Если да, какие формы принимает реклама?

Тренинг-аудитор

В заключение нам надлежит поговорить о том, какие знания и умения требуются аудитору для сбора информации в рамках описанной модели аудита.

Несомненно, тренинг-аудитор должен быть хорошо знаком с технологией тренинга и должен владеть рядом технических навыков, связанных с разработкой инструментов для сбора данных, диагностикой и каузальным анализом проблемы, оценкой методов и техник обучения, а также навыками письменной коммуникации.

Для проведения интервью, зондирующих опросов, консультаций, индивидуального обучения и предоставления обратной связи аудитору необходимы определенные навыки межличностного общения.

Однако аудит тренинга в организационном контексте — это не просто оценка качества проведенного обучения. Об этом со всей очевидностью свидетельствует характер выводов, к которым может прийти аудитор в результате вышеописанного исследования.

В идеале аудитор должен очень хорошо знать структуру и проблемы организации и возможности службы обучения. Требуется также определенная степень осведомленности в теории организаций, особенно в вопросах коммуникации.

Кроме того, аудитор должен тщательно продумать, в каком качестве ему целесообразнее выступать при общении с клиентом или координатором программы. У аудитора есть несколько возможных ролей

Помощник

«Позвольте, я возьму это на себя». «Положитесь на меня».

Контролер

«Вы сделали это?» «Когда это произойдет?» «Давайте посмотрим, как у вас получается».

Инспектор

«Где...?» «Почему?» «Покажите». «Если вы не сделаете...»

Специалист/эксперт

«Я покажу, как это делается». «Это значит, что...»

Мотиватор

«Отлично». «Вы выполнили все требования...» «Теперь можно перейти к...»

Консультант

«Скажите, в чем, по вашему мнению, состоит проблема». «Какими возможностями вы располагаете?» «Как вам видится проблема в развитии?»

При выборе роли или ролей аудитор должен учитывать обстоятельства и условия, сложившиеся внутри организации. К последним относятся управленческий климат, планируемые или ожидаемые изменения в организации, степень зрелости обучающего персонала, сложившиеся взаимосвязи, проактивные/реактивные инициативы в сфере обучения и т. п.

Все это означает чрезвычайно высокий уровень мастерства, выходящего за рамки уже упомянутых технических и межличностных навыков и состоящего в умении диагностировать ситуацию и выбирать соответствующую роль. Избранная аудитором роль (или роли) будет зависеть, в частности, от «состояния здоровья» организации, ее текущих потребностей и характера выпускаемой ею продукции.

Ясно, что далеко не все организации в состоянии содержать аудиторский отдел или даже единственного аудитора. В не очень крупных организациях функцию аудитора может исполнять руководитель отдела обучения, или же организации могут привлекать для проведения этой работы консультантов извне, точно так же как они прибегают к услугам финансовых аудиторов.

В обоих случаях не помешает доля предусмотрительности. Тренинг-менеджер/аудитор должен позаботиться о том, чтобы аудит оставался совершенно отдельным мероприятием и не растворился

в общей массе управленческих функций. При привлечении консультанта извне нужно убедиться, что он в полной мере понимает задачи тренинг-аудита и обладает знаниями и опытом, необходимыми для его проведения. В данном случае разумно предоставить ему некоторое время на то, чтобы он как следует познакомился с организацией и понял особенности ее функционирования.



Тренер в контексте времени

К концу XX столетия было признано, что перемены становятся более частыми и стремительными и что этот процесс будет набирать обороты. С начала 1990-х гг. организации стали осознавать, что перемены являются необходимой частью развития и условием для выживания в жесткой конкурентной борьбе, развернувшейся в национальном и общемировом масштабах, и это послужило причиной таких процессов, как диверсификация, реструктурирование, введение новой культуры и новых принципов трудовой этики.

При проведении этих изменений большинство организаций испробовало одну или несколько инициатив, таких как децентрализация, делегирование полномочий, «уплощение» и разукрупнение организационных структур, четкое формулирование целей и управление исполнением.

О новом типе отношений между работником и организацией говорит Мак-Криммон (McCrimmon, 1994):

«Одно из самых глубоких изменений, затронувшее почти все организации, это перевод отношений на контрактную основу: еще вчера вы были работником организации, а сегодня стали внешним поставщиком услуг. Теперь у вас есть возможность, по крайней мере теоретическая, предоставлять свои услуги другим "клиентам". Ваш "работодатель" уже не свя-

зан прежними обязательствами перед вами: он не обязан обеспечивать вас работой, думать о вашей карьере, обучении и пенсии. Ваши отношения с клиентом трансформировались, как если бы вы вдруг превратились в частную компанию».

Хотя признаки подобных изменений действительно отмечаются в некоторых организациях, общая ситуация не выглядит столь драматичной, как изображает ее Мак-Криммон. Однако ряд инициатив, имевших место в последнее время, позволяют предположить именно такое развитие событий.

Если говорить о сфере обучения и подготовки персонала, то многие тренеры, работающие как в частном, так и в государственном секторах, сейчас обнаруживают, что им приходится конкурировать с «внешними» и «внутренними» поставщиками аналогичных услуг. Децентрализация функции тренинга и делегирование соответствующих полномочий руководителям мелких подразделений вызвали неоднозначные последствия. Во многих случаях развитие деловых качеств у тренеров положительно сказывается на качестве обучения, но обратной стороной монеты является неадекватный тренинг, проводимый по низким расценкам.

Для того чтобы служба обучения работала с большей отдачей и могла соответствовать требованиям времени, тренерам нужно развивать у себя деловые навыки, постоянно совершенствовать свои профессиональные знания и умения. Руководителям необходимо четко определить место тренинга в общей структуре компании, обозначить, как должна измениться роль тренера и какие люди смогут исполнять эту роль, вести маркетинг тренинговых услуг и производить оценку эффективности тренинга.

Кто такие тренеры?

Каждый работник организации несет свою долю ответственности за обучение и развитие. Руководство должно обладать достаточными знаниями и компетентностью, для того чтобы разработать реалистическую политику в области обучения, нацеленную на успешную реализацию корпоративной стратегии. На другом конце спектра мы имеем работника, который, все больше убеждаясь в том, что его карьера зависит только от него самого, активно реализует на практике Концепцию Непрерывного Обучения и Постоянного Профессионально-

го Роста. И повсюду, о какой бы организационной структуре мы ни вели речь, находятся индивидуумы, которых можно так или иначе причислить к «тренерам».

Всегда считалось, что о подготовке и обучении персонала должны думать линейные начальники и супервайзеры или их помощники (например, бригадиры). Но далеко не всегда эти люди справлялись с возлагаемой на них обязанностью. Вынужденные оправдываться, они ссылались (и вполне обоснованно) на собственную занятость и утверждали, что обучением должен заниматься отдел обучения. Довод звучит вполне резонно, особенно в случае, если большое число работников нуждается в тренинге. Однако в любой работе есть аспекты, которые можно познать только на практике, под руководством опытного специалиста, и только начальник или бригадир в состоянии обеспечить такого рода тренинг. Обычно так оно и происходит, но почему-то это принято называть не «обучением», а «показом».

В обязанности линейного руководителя входят также обсуждение с подчиненными их потребностей в обучении и развитии, организация соответствующих форм тренинга для работников и оценка эффективности проведенного обучения на рабочем месте. Опять же, это не всегда рассматривается как часть тренингового процесса.

Та же тенденция прослеживается в системе наставничества, когда опытный работник обучает новичка, не считая себя при этом тренером. Программы свободного обучения нередко предполагают прикрепление к учащемуся работника, задача которого сводится к оказанию общей поддержки. Даже не обладая особыми знаниями, он может внести существенный вклад в обучение, просто ободряя, мотивируя, поддерживая своего подопечного.

Из сказанного видно, что существует множество людей, которых так или иначе можно причислить к категории тренеров. Но вопреки тому, что учебный процесс предполагает участие многих лиц, каждое из которых играет свою роль, в «тренерах» по-прежнему числятся только те, кто с утра до вечера занимаются обучением, и только они называют себя «профессионалами».

Однако не всегда понятно, что означает титул «профессиональный тренер». Мы можем привести по меньшей мере три значения, которые сами собой приходят на ум. Речь может идти и о внештатном специалисте по тренингу, и о штатном сотруднике какого-либо отдела, решившем связать свое будущее с тренингом, и о тех, кто, согласно плану личного развития, проработав некоторое время в отделе обу-

чения, приобрел определенные знания и навыки, необходимые для обучения персонала. Эти три категории специалистов вполне могут работать бок о бок и называться «профессиональными тренерами». Самый важный фактор — это высокий уровень подготовки и личные качества обучающего персонала, который должен работать так, чтобы отдел обучения был не просто отделом, а центром мастерства.

Поскольку служба тренинга занимается подготовкой и обучением работников разных профилей, одной из составляющих ее успеха является привлечение к делу обучения специалистов из различных отделов. В этой книге мы говорили об общих требованиях, предъявляемых к тренером. Однако следует иметь в виду, что для исследования использования альтернативных методов и форм тренинга, рожденных новыми технологиями, тренером понадобятся узкоспециальные умения.

Общие и специальные умения не могут быть выработаны в ходе краткосрочной программы. Проходит немало времени, прежде чем обучающий персонал становится в полной мере компетентным в вопросах тренинга и обретает необходимую уверенность в своих силах. Многие достигают этого уровня только к концу срока тренерской стажировки, когда им нужно возвращаться к своей основной работе. Получается, что отдел обучения теряет сотрудника как раз тогда, когда он готов реализовать свой потенциал.

Может показаться, что это пустая трата времени и средств — брать в отдел человека, заранее зная, что он проработает здесь только пару лет. Однако это не совсем так. Отделы обучения нуждаются в такого рода стажерах. И дело не только в том, что они делятся своими знаниями и опытом, накопленными за время работы в производственно-хозяйственной сфере, но и в том, что они уходят на производство подкованными в вопросах обучения и, как можно надеяться, приверженными делу обучения. О профессионализме этой категории тренеров свидетельствуют их знания, отношение к тренингу и понимание необходимости постоянного самосовершенствования.

Недостаток последнего, к сожалению, нередко обнаруживается у менеджеров по обучению. Многие из них полагают, что для руководства службой обучения не нужны специальные знания, или, что еще хуже, судят о тренинге, отталкиваясь от своих скудных знаний. Излишне говорить, что менеджер, не прошедший специальной подготовки и имеющий лишь поверхностное представление о тренинге, вряд ли будет пользоваться уважением подчиненных.

Помимо разумного отбора и адекватного обучения нужно разработать значимые карьерные планы, программы развития и системы поощрения как для постоянных, так и для временных тренеров. В отношении постоянных тренеров, работающих в крупных отделах обучения, целесообразно проработать механизмы их продвижения по службе. Там, где тренинг составляет одно из направлений деятельности отдела персонала, в качестве тренеров могут выступать специалисты по персоналу. Эти люди могут заниматься тренингом периодически, попутно с прохождением различных специализаций в рамках кадровой работы, таких как индустриальные отношения, аттестация персонала, рекрутмент, отбор и т. п. Такая система сочетает в себе преимущества постоянной и временной тренерской работы: специалист не утрачивает «связи» с тренерством, но в то же время имеет более широкое видение ситуации, работая в разных областях. Кроме того, в любой момент и без особых проблем можно вновь привлечь его к тренингу.

Важно обеспечить все условия для того, чтобы специалист, прошедший стажировку в отделе обучения, по возвращении на свое основное рабочее место не рассматривал эту командировку как «отбывку» в местном ГУЛАГе. Необходимо объяснить человеку, как эта стажировка связана с его прошлым и будущим опытом и какую пользу он сможет извлечь из приобретенных знаний и умений. Следует также избрать оптимальный режим стажировки, чтобы не закрывать для специалиста перспективы профессионального роста и продвижения по службе, надолго «выдергивая» его из основной сферы деятельности.

Умения тренера

При выборе стратегий и тактик обучения часто упускается из виду один важный момент, а именно умения, необходимые тренеру. Предполагается, что тренеры, работающие на постоянной основе, компетентны во всех отношениях, а тем, кто работает тренерами от случая к случаю, достаточно овладеть несколькими техническими приемами, чтобы успешно обучать других. Менеджеры по обучению, да и сами тренеры зачастую не подозревают, сколь широк круг умений, которые могут понадобиться тренеру. Индивидуальный и групповой тренинг, фасилитация, консультационная работа, поддержка дистанционных

форм обучения, составление учебных материалов — каждый из этих аспектов тренерской работы требует определенных навыков и умений. Сколь бы правильной и выверенной ни была стратегия или тактика обучения с точки зрения особенностей целевой аудитории, имеющих ограничений, бюджета и принципов научения, без отбора и подготовки обучающего персонала тренинг не принесет ожидаемых результатов.

Расхваливание преимуществ обучения на рабочем месте, когда один работник, как иногда выражаются, «нянчится» с другим, зачастую свидетельствует о непрофессиональном подходе к делу обучения персонала. Можно привести две фундаментальные и взаимосвязанные посылки, из которых исходят апологеты этой формы обучения.

Во-первых, утверждается, что такое обучение естественно и привычно для каждого человека, что оно продолжает ранние формы научения, которые имеют место при общении ребенка с родителем. Мы находим также исторические прецеденты данной формы тренинга, например в ремесленничестве. Почти у каждого мастера были подмастерья, ученики, и мастер был заинтересован в том, чтобы они продолжили его дело. Этот же тип отношений между наставником и учеником принят в частных школах и высших учебных заведениях. Однако привычность подобных форм обучения не дает нам оснований заключить, что способность быть хорошим тренером приходит к каждому сама собой.

Вторая посылка такова: если человек компетентен в каком-то деле, значит, он в состоянии научить ему других, — заблуждение, прочно укоренившееся в общественном сознании и обнаруживаемое в британской системе образования. Многие университетские лекторы и преподаватели хотя бы раз за свою профессиональную карьеру имели возможность почувствовать, что значит недостаточное владение техниками обучения. Наше образование преследует традиция гладкоговорящего любителя-энтузиаста. К сожалению, часть этих представлений была перенесена в сферу организационного тренинга, где бытует мнение, что наличие знаний в какой-то конкретной области автоматически решает все проблемы обучения персонала.

Как видите, существует множество предубеждений и прецедентов, довлеющих над людьми и заставляющих их поверить в то, что способность быть эффективной «нянькой» дана каждому от природы. Похоже, многие неверно представляют себе эту форму тренинга, полагая, что она сводится к наблюдению за действиями эксперта и что

научение происходит по типу психологического осмоса. Упоминание в необходимости обучения самих «нянек» в лучшем случае вызывает улыбку, а то и прямо оспаривается.

При таком отношении неудивительно, что тренинг на рабочем месте производится вслепую, приводя к разноречивым результатам. Именно в силу непредсказуемости последствий он ассоциируется у многих с непрофессионализмом.

В свете сказанного очевидно, что настало время критически переосмыслить выше обозначенные исходные посылки, чтобы на смену «нянчанью» пришел систематический тренинг, проводимый специально подготовленными и хорошо обученными тренерами.

Подготовке тренеров, способных обучать на индивидуальной основе, до сих пор уделяется очень мало внимания. Естественно, когда одной из целей «нянчанья» является сокращение затрат на обучение, руководители считают неразумным вкладывать время, силы и деньги в обучение тренеров. Однако если предположить, что руководство произвело отбор людей для тренерской работы, было бы недопустимой небрежностью с его стороны игнорировать их потребность в обучении.

Как правило, основное внимание уделяется подготовке тренеров для работы с учебными группами на курсах. При этом многие из них оказываются «тренерами-однодневками». Так происходит, когда критерием отбора является наличие узкоспециальных знаний, а навыки, обязательные для тренера, не принимаются в расчет. Сказанное не означает, что тренеру не нужна осведомленность в соответствующей области знания, — в конце концов, от этого зависит, будет ли он вызывать доверие у учеников. Однако эта осведомленность может стать лишним грузом, если тренер не в состоянии эффективно использовать ее. Несостоятельность тренера может обнаружиться даже после прохождения им специальной подготовки; в этом случае стоит задуматься об адекватности критериев отбора.

Чтобы решить, по каким критериям следует отбирать людей для тренерской работы и каковы их потребности в обучении, важно обозначить, что отличает хороших тренеров от плохих.

Работа плохого тренера отмечена следующими особенностями.

- Демонстрирует директивный стиль преподавания, исключая участие учеников, а значит, и возможность подтверждения результатов.

- Не может реально оценить уровень знаний учащихся и/или отталкивается больше от собственных знаний, чем от знаний учеников.
- Реагирует нетерпением или раздражением, когда учащиеся не понимают чего-то или обучаются слишком медленно.
- Не проявляет заинтересованности в предмете или приверженности тренингу как одной из важнейших функций организации.
- Обнаруживает недостаток или отсутствие навыков вербальной/устной коммуникации.
- Пытается научить учеников всему сразу.
- Не терпит критики в свой адрес, не прислушивается к советам, касающимся методов обучения.
- Не проявляет интереса к ученикам, мало общается с ними.
- Неопрятный внешний вид.

Читатели, безусловно, могут дополнить этот список негативных характеристик. Нижеприведенный перечень примеров, иллюстрирующий работу хорошего тренера, тоже нельзя считать исчерпывающим. Наряду с качествами, противоположными тем, что были обозначены выше, в него можно включить следующие описания.

- Демонстрирует компетентность и хорошее знание предмета.
- Демонстрирует «врожденную» способность к преподаванию и получает удовольствие, обучая других.
- Обнаруживает высокий уровень развития навыков межличностного общения.
- Умеет слушать и задавать вопросы.
- Проявляет искренний интерес к людям.
- Гибко применяет различные стратегии и тактики обучения.
- Понимает необходимость планирования и подготовки.
- Берет на себя долю ответственности за будущие трудовые показатели учеников.

Отбор компетентных тренеров. Из данного Андерсоном описания СТАТ-модели (глава 8) следует, что на каждой стадии учебного процесса тренеру приходится использовать широкий диапазон учебных методов и средств. Соответственно, тренер должен обладать целым комплексом умений, чтобы успешно реализовать все четыре стадии. Подробно эти методы и умения обозначены на рис. 11.1.

Не исключено, что задача оценки и отбора кандидатов, способных стать хорошими тренерами, потребует разработки сложных инстру-

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
конкретный опыт

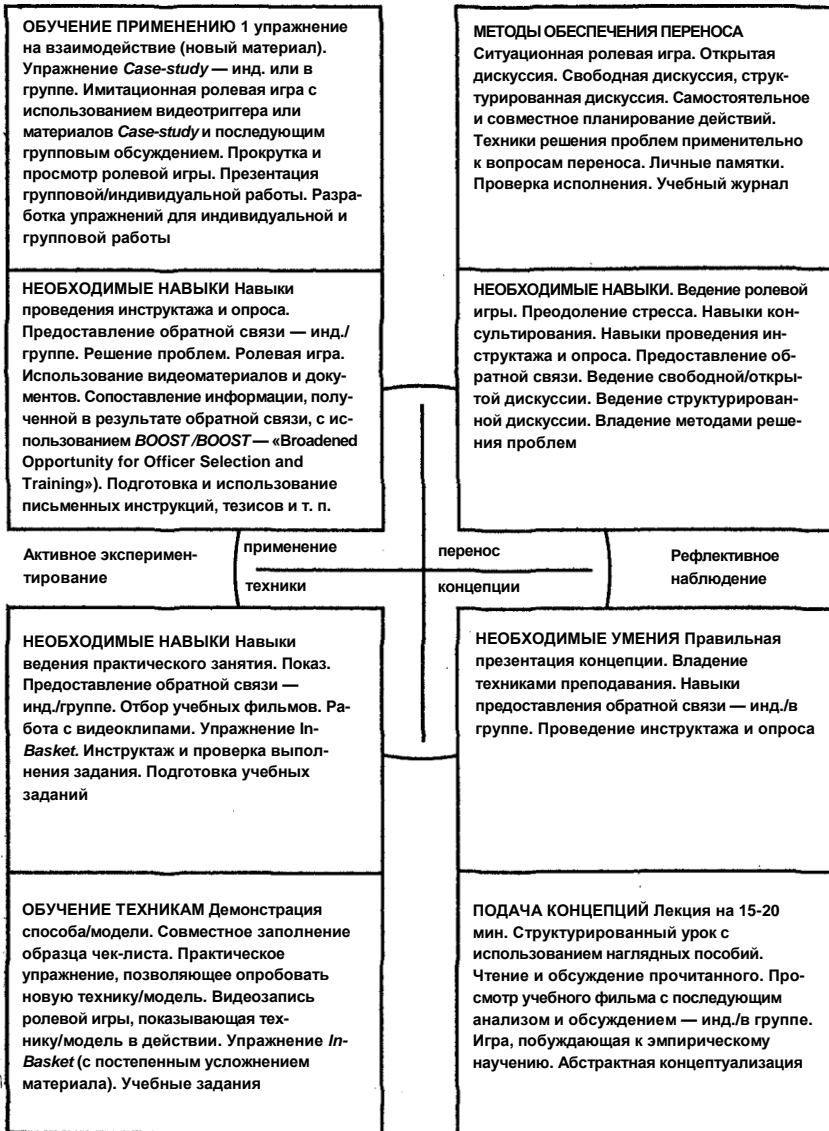


Рис. 11.1. СТАТ-модель и методы обучения

ментов. В учебных центрах некоторых организаций предусмотрены курсы, посещая которые кандидаты имеют возможность наблюдать процесс тренинга изнутри, беседовать с обучающим персоналом и попробовать себя в качестве тренеров, — последнее позволяет оценить их потенциал. При отсутствии такой возможности или нерентабельности использования селекционной стратегии, например при подготовке индивидуальных тренеров, можно применить систему сравнения, когда качества потенциального тренера сопоставляются с качествами, присущими хорошему тренеру.

О наличии или отсутствии необходимых качеств у кандидата могут свидетельствовать:

- его интересы и склонности, особенно в социальной сфере, связанные с применением навыков межличностного общения, и в частности интерес к тренерской деятельности;
- его поведение при выполнении упражнений, имитирующих различные учебные ситуации;
- неофициальные отзывы о нем коллег, сослуживцев;
- официальные оценки и отзывы, например оценка исполнения или развития.

Для работы тренером необходимо прежде всего желание человека. Раньше считалось, что лучшим тренером является специалист в соответствующей области. Безусловно, в большинстве случаев знание предмета составляет одно из требований. Однако в долгосрочной перспективе может быть выгоднее совершенствовать узкопрофессиональные знания и навыки у работников, обнаруживающих потенциал к тренерской работе, нежели пытаться выработать, например, навыки межличностного общения у «классного» специалиста, который не способен или не хочет обучать других.

Для начала нужно систематизировать и организовать программу обучения потенциальных тренеров. Для этого следует определить, какие знания, умения и установки требуются для эффективной работы тренером.

Будущим тренерам важно понять, что разные люди учатся по-разному и имеют свой стиль научения, который зависит от личностных особенностей человека, его возраста, опыта и т. п. Знание некоторых законов научения и человеческой мотивации поможет тренеру организовать необходимые условия для обучения учащихся.

Хотя среди учащихся встречаются и чересчур самоуверенные субъекты, и откровенные лентяи, большинство учеников обычно заинтересованы в обучении. Ученики могут быть не вполне уверены в своих силах, опасаться возможных последствий провала. Но они, как правило, доверяют своему тренеру и имеют желание учиться. К сожалению, этот факт нередко игнорируется при подготовке и проведении тренинга.

Чтобы правильно построить учебное занятие, тренер должен обладать диагностическими навыками и рядом технических, межличностных и оценочных умений. К техническим умениям относятся подготовка и планирование инструктажа, выбор стиля и методов презентации, материально-техническое обеспечение ролевых игр и упражнений на взаимодействие, подготовка и правильное применение наглядных пособий.

Необходимы также навыки опроса и разработки тестов, тесно связанные с мастерством оценки. Последнее предполагает не только выставление оценки ученику, но также умение ставить реалистические цели и точно распознать тот момент, когда ученик становится достаточно компетентным, чтобы успешно применить приобретенные знания и умения.

Требования к межличностным качествам тренера в ситуации индивидуального обучения описаны Меггинсоном и Бойделлом (Megginson, Boydell, 1979); это примерно те же умения и качества, что присущи искусному советнику, для которого главное — внимательность, наблюдательность, молчаливое участие, умение извлечь необходимую информацию, предоставление и получение обратной связи, умение воздержаться от скоропалительных выводов и оценок. Значение этих качеств станет очевидным, если вспомнить, что в организациях, заботящихся о развитии своих сотрудников и повышении их ответственности, индивидуальный тренинг (*coaching*) проводится на всех уровнях без исключения.

Тренерам, работающим с группами учащихся, наряду с вышеперечисленными необходимы дополнительные качества и умения. Чтобы упражнения на взаимодействие, дискуссии и ролевые игры не превратились в пустое времяпрепровождение для тренера и учеников, они должны преследовать четко определенные цели. Реализация этих тактик требует от тренера умения слушать, анализировать, побуждать учеников к активности, корректировать и направлять их действия в нужное русло, подводить итоги. В данном случае тренер должен играть

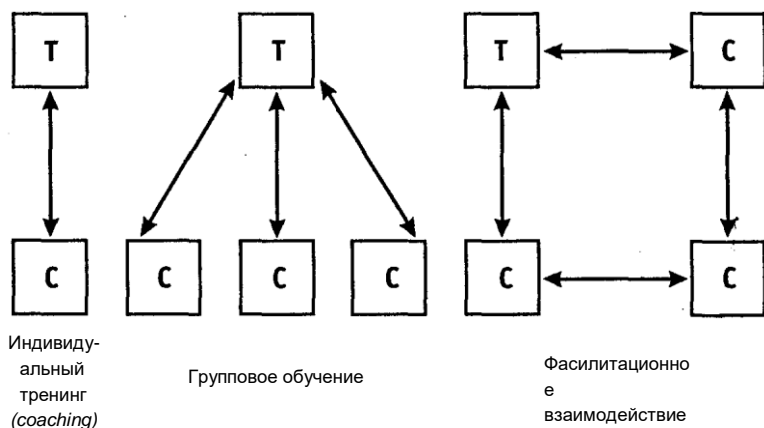


Рис. 11.2. Традиционные и фасилитационная модели взаимодействия в учебном процессе

роль фасилитатора, отличную от обычной роли тренера. Одна из причин, объясняющих, почему ролевые игры и дискуссии не всегда приводят к желаемым результатам, кроется в том, что сами тренеры и разработчики учебных программ не всегда понимают, какие требования предъявляет роль фасилитатора к тренеру.

При обсуждении индивидуального и группового тренинга основной акцент делается на контролирующей функции в отношении направления и содержания обучения. Однако фасилитационная модель взаимодействия предполагает, что тренер предоставляет и обеспечивает возможность самостоятельного научения для студентов. По существу, контроль над процессом обучения в большей или меньшей степени, в зависимости от применяемой тактики, переходит к учащимся. Рис. 11.2 наглядно иллюстрирует разницу между традиционной и фасилитационной ролями тренера.

В фасилитационной модели обучения большое значение придается уже имеющимся знаниям, умениям и установкам учеников, которыми они могут делиться друг с другом. Кроме того, ученики отличаются друг от друга стилем научения, степенью уверенности в собственных силах, уровнем самооценки, у каждого из них есть определенные предубеждения и ожидания в отношении обучения. Фасилитатору приходится применять разные подходы и соответствующим образом менять свое отношение, чтобы удовлетворить потребности всех членов группы. Необходима атмосфера доверия и открытости,

чтобы группа могла функционировать как крепко спаянный коллектив, самостоятельно определяющий основные правила своей работы; в этой модели фасилитатор является ресурсом для группы — он задает направление ее активности и вносит вклад в научение студентов. Главное для него — учитывать и отслеживать учебные и эмоциональные потребности членов группы, создавать безопасный учебный климат и структурировать деятельность группы, чтобы она отвечала поставленным целям и задачам.

Роль фасилитатора трудна, и не каждый тренер может справиться с ней. Если руководство службы обучения планирует использовать тренеров в качестве фасилитаторов, оно должно как можно более скрупулезно оценить их установки и умения. Роджерс (Rogers, 1969) выделяет следующие качества, отличающие фасилитаторов от обычных тренеров.

- Фасилитатор не «цепляется» за свои убеждения и теоретические конструкты.
- Он умеет слушать студентов и понимает их чувства.
- Он способен воспринять идеи студентов, даже если они кажутся ему «неудобными», провокационными и т. п.
- Развитие отношений с конкретным индивидом и группой в целом не менее важно для него, чем содержание обучения.
- Он воспринимает и позитивную, и негативную обратную связь, используя ее для собственного развития.

Кларк (Clarke, 1986), рассуждая о программах свободного обучения, описывает роль преподавателя как фасилитатора учебного процесса. По его мнению, при отборе преподавателей преимущество на стороне кандидатов, обладающих следующими качествами:

- терпеливость, толерантность, устойчивость к фрустрациям;
- чуткость (может поставить себя на место учащегося), способность к сочувствию и пониманию;
- дружелюбие, доступность, умение вызывать и оправдывать доверие;
- готовность поступиться личным временем, собственными делами и т. п. в интересах учащихся;
- способность быстро переключаться с одного предмета на другой;
- умение совладать с помехами при осуществлении жестко структурированных форм учебной активности (например, при чтении лекции).

Вероятно, не все из названных Роджерсом и Кларком качеств требуются фасилитатору в каждой учебной ситуации. Оценка требований, заложенных в программе, поможет определить круг релевантных качеств.

Наряду с отбором и развитием тренеров следует проработать вопрос о техническом обеспечении учебного процесса, в частности вопрос о фасилитационных методах. Возможно, будет найдено целесообразным выделить побольше времени на такие формы групповой активности, как ролевые игры и дискуссии, дабы в полной мере использовать их потенциал, а также на индивидуальное консультирование студентов. Возможно, понадобится сократить размер группы или привлечь больше преподавателей для проведения упражнений на взаимодействие, когда участники работают над проблемой, разделившись на подгруппы. Вероятно также, что для наилучшего обеспечения групповых и индивидуальных форм деятельности потребуются выделение большего количества помещений, информационных ресурсов и оборудования.

До сих пор мы говорили о функциях и навыках тренеров (преподавателей), т. е. о мастерстве тех, кто находится в непосредственном контакте с учащимися. Однако не менее важное значение имеют компетентность и мастерство людей, участвующих в разработке и презентации программ свободного обучения. Бхугра (Bhugra, 1986) объясняет ценность использования «креативной группы».

В контексте компьютеризированного обучения работа группы начинается с тесного сотрудничества с тренером. Они совместно проверяют, насколько правильно произведен анализ поведения, насколько точно определены потребности в обучении и сформулированы конечные и промежуточные цели тренинга. Затем команда, состоящая из мастеров слова, художников-графиков и программистов, приступает к разработке программы. Мастера слова, используя свои навыки владения языком, обеспечивают экономичное, точное и ясное изложение материала. От художников требуется знание верстки, сопроводительной графики, умение работать с цветом, иллюстрациями и шрифтами, а задача программистов — написать компьютерную программу. В команде нет жесткого разделения ролей. Мастера слова отвечают за редактирование материала, а художники сами программируют графические изображения. Концепция креативной команды в равной степени применима к производителям пакетов учебных программ и учебных пособий. Все они помогают людям учиться и долж-

ны владеть соответствующими навыками и техниками, восполняющими отсутствие индивидуального тренера.

Мы много говорили об умениях, необходимых тренерам, однако следует иметь в виду, что не только от них зависит эффективность обучения. Мюррей (Murray, 1987) рассказывает, как введенная на предприятиях стекольной индустрии «система поддержки учеников» помогла последним преодолеть проблемы обучения и чувство заброшенности, вызванного недоступностью обучающего персонала. Лица, оказывающие поддержку, не обязательно должны быть экспертами. Их вклад в обучение состоит в том, что они проявляют заинтересованность в успехах ученика, следят за его прогрессом и подбадривают его. Мюррей обнаружил также, что свободное обучение оказалось наиболее эффективным для тех, кто имел возможность обсудить свои результаты, в формальной или неформальной обстановке, с руководителями головной организации.

Не следует забывать и об ответственности линейных руководителей. Помимо того, что их обязанностью является своевременное направление подчиненных на обучение и включение их в различные развивающие программы, им приходится время от времени проводить индивидуальный тренинг для корректировки исполнения подопечных. Кроме того, на них возложена ответственность за проведение брифинга перед началом тренинга и дебрифа по его завершении. Тренер, разъяснивший линейным начальникам значение брифинга и обеспечивший их руководством по его проведению, бывает вознагражден высоким уровнем подготовленности и мотивации учеников.

Роль тренера и ее трансформация в современных условиях

Экономические, технологические, социальные и политические условия существования организаций постоянно изменяются. Для того чтобы выжить и успешно функционировать, организации должны соответствующим образом адаптироваться к изменениям. И помочь им в этом может концепция «Обучающейся Организации» (Garrett, 1987). Если тренеры ставят перед собой задачу внести хоть сколько-нибудь существенный вклад в этот процесс, если они желают способствовать этой грандиозной трансформации, им следует пересмотреть

собственные взгляды на характер и степень своего участия в жизни организации. Тренерам необходимо:

- отказаться от пассивной роли исполнителя конкретных функций, принимать более активное участие в разъяснении выгод и демонстрации преимуществ обучения сотрудников;
- перейти от реактивного к проактивному образу действий в отношении проблем исполнения;
- решительно и без колебаний отстаивать значимость процессов обучения и служб обучения в структуре и жизни организации, их главенствующую роль в деле достижения целей организации;
- перейти от технологичного мышления к стратегическому, направлять работу службы обучения и формулировать политику в области обучения персонала.

Иначе говоря, тренеры должны шире понимать свою роль в деле развития человеческих ресурсов. По мнению Беннетта (Bennett, 1988), существующие классификации позволяют говорить о пяти ключевых направлениях тренерской работы. Рис. 11.3 иллюстрирует взаимосвязи между этими направлениями.

- *Тренер* занят главным образом самим процессом обучения; он оказывает непосредственную помощь ученику в учебе, обеспечивает обратную связь и т. п., используя целый ряд методов — от индивидуального инструктажа до работы над проектом.
- *Проводник идей*. Ключевыми функциями этой роли являются создание, обновление, поддержание и проведение учебных программ. Прямо говоря, тренер анализирует потребность в обучении, формулирует цели тренинга и, возможно, готовит и обучает тренеров.
- *Консультант*. В рамках этой роли тренер должен уметь провести анализ проблем организаций и найти способы их решения, одним из которых может быть тренинг. При этом тренер должен работать в тесном контакте с линейными начальниками, а также с менеджерами отдела обучения, разъясняя последние цели и задачи тренинга.
- *Новатор*. Эта роль предполагает оказание поддержки и помощи организации в проведении эффективных изменений и решении проблем исполнения. Тренер обсуждает с руководителями среднего и верхнего уровней возможные изменения, организует семинары и мастер-классы, направленные на осознание необходимости изменений, нацеливает отдел обучения на участие в процессах изменений.



Рис. 11.3. Роли тренера (Bennett, 1988)

- *Руководитель* (менеджер). В этой роли тренер занимается вопросами планирования, организации, управления и развития службы обучения. Он определяет цели, формулирует политику и планы в области обучения; поддерживает связь с другими отделами, показывая им, каким образом тренинг может повысить качество исполнения персонала; обеспечивает и контролирует разработку, проведение и оценку учебных мероприятий; подбирает и готовит обучающий персонал; сверяет учебные мероприятия с общим учебным планом и бюджетом.

На практике, в реальной работе любого тренера присутствуют элементы нескольких ролей, и роль менеджера — как центрирующий элемент ролевой структуры — можно рассматривать как своего рода общий знаменатель деятельности тренера. Еще не так давно, а во многих организациях и по сей день, за тренерами признавались или признаются только функции тренера и провайдера. Чтобы укрепить свое влияние, играть более заметную роль в жизни организации и в полной мере реализовать свой потенциал, тренеры обязаны принять на себя функции новатора и консультанта.

Управление практическими результатами обучения

Ежегодно огромные деньги вкладываются тем или иным образом в обучение и развитие персонала. И поэтому отсутствие отдачи от этих вложений может стать серьезной проблемой как для организаций, так и для тренеров-профессионалов. В опросе, проведенном Роджерсом и Вудфордом (Rogers, Woodford, 1999), из более чем 2500 конечных потребителей только треть опрошенных отметили, что тренинг каким-то образом повлиял на качество их работы, а четверть респондентов заявили, что пройденное ими обучение не отвечало в полной мере их потребностям. Еще более настораживает то, что менее половины респондентов согласились с утверждением, что их непосредственные начальники каким-то образом помогли им применить на рабочем месте новые знания и навыки.

Эти данные подтверждают Брод и Ньюстром (Broad, Newstrom, 1992), рисующие еще более безотрадную картину. Они заявляют, что, согласно некоторым данным, 80 % средств, расходуемых на обучение и подготовку персонала, тратится неэффективно лишь потому, что ученики, возвращаясь на рабочие места, не могут должным образом применить знания и умения, приобретенные в ходе тренинга. По мнению авторов, проблемы применения новых знаний и умений вызваны прежде всего недостаточной заинтересованностью непосредственных руководителей и отсутствием необходимого практического закрепления.

Таким образом, сам собой напрашивается вывод о необходимости эффективного управления практическим применением усваиваемых знаний на всех этапах процесса обучения — до, в ходе и по завершении тренинга. Как непосредственные руководители обучаемых, так и сами ученики должны проявлять большую активность в этом процессе. Требуется пересмотра и роль тренера, которая обязательным образом должна включать в себя обеспечение практического применения обучаемыми приобретенных знаний и умений.

Брод и Ньюстром подчеркивают, что решение о проведении тренинга с целью совершенствования работы персонала должно быть результатом консультаций и согласований между линейным руководителем, будущим учеником и тренером, — оно не может быть прерогативой или обязанностью какой-то одной из сторон. Более того, авторы считают, что взаимопонимание между руководителем, учени-

ком и тренером должно быть налажено еще до начала проведения учебной программы. В общих чертах стратегии обеспечения практического применения усвоенных навыков и знаний для каждой из сторон приведены ниже. **Руководитель**

До тренинга

В соответствии с общими требованиями, предъявляемыми к руководителям всех рангов, должен понимать свою ответственность за развитие персонала и обеспечивать возможность эффективного использования работниками новых знаний и умений.

Руководитель должен направлять на обучение не одного сотрудника, а двоих или более, в надежде, что по окончании курса они составят «критическую массу» для изменений в коллективе

Во время тренинга

Должен предоставить ученику возможность спокойно учиться.

Он обязан распределить рабочие обязанности обучаемого между другими работниками, с тем чтобы по возвращении на рабочее место работник не оказался вынужден в срочном порядке доделывать несделанные дела. Руководитель должен понимать, что подобная перспектива действует на работника угнетающе

После тренинга

Сразу же по возвращении работника на рабочее место руководитель обязан предоставить ему возможность применить полученные знания и умения на практике. Руководитель должен позволить ему поделиться приобретенными знаниями с товарищами по работе; выступая в роли тренера, бывший ученик, возможно, углубит свое понимание предмета

Ученик**До тренинга**

Будущий ученик должен принимать участие в подготовке к обучению, например в анализе объектов тренинга, что поможет обеспечить релевантность процесса

	<p>Ему следует просмотреть материал, рекомендованный для предварительного изучения, и обсудить возникшие вопросы с руководителем и тренером</p>
<p>Во время тренинга</p>	<p>На протяжении всей учебной программы учащийся должен записывать свои идеи и предложения в дневник.</p> <p>Ему следует составить план действий с указанием конкретных целей, которых нужно достигнуть по завершении учебной программы</p>
<p>После тренинга</p>	<p>Ученик должен принимать активное участие в построении системы взаимного контроля или наставничества, что поможет критически оценить, как идет процесс практического применения полученных знаний и умений.</p> <p>Через некоторое время по завершении курса ему следует повторить пройденный материал для лучшего его закрепления</p>

Тренер

<p>До тренинга</p>	<p>Тренер должен разработать программу в соответствии с принципами систематического подхода.</p> <p>Следует предусмотреть возможность взаимообучения работников с целью эффективного применения знаний и умений</p>
<p>Во время тренинга</p>	<p>Тренер должен побуждать учеников к тому, чтобы они представили, как будут выглядеть и что будут чувствовать, применяя новые знания и умения в процессе выполнения работы/задания.</p> <p>Проводя инструктаж, тренер обязан снабжать учеников рабочими пособиями — алгоритмами, чек-листами и т. п., — которые в последующем могут быть использованы в качестве «памяток»</p>
<p>После тренинга</p>	<p>Тренер должен навещать бывших учеников на рабочих местах, чтобы помочь им применить новые знания и умения на практике.</p> <p>Должен организовать и провести специальные занятия, направленные на закрепление полученных знаний и умений</p>

Тренер как консультант

Говоря об изменении роли тренера и его развитии, любопытным кажется осветить участие тренера в консультационной деятельности. Для того чтобы эффективно работать в качестве консультанта, тренер должен знать об основных стадиях консультирования и обладать определенными знаниями, умениями и установками, соответствующими каждой стадии. На рис. 11.4 представлена модель тренинг-консультирования, состоящая из девяти стадий.

- *Поиск повода для контакта с клиентом.* В тех организациях, где служба тренинг-консультирования существует давно и занимает прочное положение, потенциальные клиенты нередко сами «выходят на связь». Но если этих служб на предприятии не существует или они находятся в зачаточном состоянии, то тренеру следует взять инициативу в свои руки. Существует ряд поводов для контактов с руководителями различных уровней, такие, например, как проверка компетентности бывших учеников, проведение специальных маркетинговых мероприятий и т. п. На этой стадии основная задача консультанта — установить контакт и доверительные отношения с потенциальным клиентом.
- *Выявление и определение проблемы.* Тренинг-консультант должен помочь клиенту ясно сформулировать проблему, а также помочь отделить симптомы проблемы от ее вероятных причин. Возможно, консультанту надо будет подтолкнуть клиента к мысли о том, что для дальнейшего обсуждения проблемы необходимо провести дополнительное исследование с целью получения более надежной базы данных.
- *Подписание контракта.* На этой стадии тренинг-консультант и клиент договариваются о том, какие обязательства берет на себя каждая сторона в рамках всего проекта или отдельной задачи, сформулированной с учетом данных, обнаруженных на предыдущем этапе. Пределы ответственности, условия, сроки, ожидаемый результат и мера участия клиента — таков перечень вопросов, подлежащих рассмотрению и согласованию при подписании контракта.
- *Исследование.* Эта стадия сопряжена с разработкой и внедрением методологии сбора информации о проблеме. Предпринимается попытка найти корни проблемы. В идеале консультант совместно с клиентом должны найти и оценить способы решения проблемы.
- *Согласование с клиентом.* Консультант представляет клиенту, в устной или письменной форме, полученные данные, выводы,

интерпретации и рекомендации. При этом консультант должен проявлять известную напористость в отстаивании своей точки зрения. Однако очень важно поддерживать интерес клиента к проблеме, оставляя за ним его долю ответственности за все последующие решения и действия.

- *Определение образа действий и планирование последующей деятельности.* Консультанту необходимо проанализировать, каким образом тренинг или иные инициативы в сфере обучения могут помочь в решении проблемы. В случае если возникает необходимость в организации тренинга, следует подписать новый контракт. В рамках этого контракта необходимо согласовать с клиентом критерии оценки успешности обучения.
- *Разработка плана учебных мероприятий и методов обучения.* Тренинг-консультант обязан рассматривать возможность применения нетрадиционных методов обучения, таких как участие работников в различных проектах, создание групп саморазвития и самообучения.
- *Условия и ресурсы.* Консультант обсуждает с клиентом, какие условия и ресурсы необходимы для реализации избранной учебной стратегии. Возможно, они придут к выводу, что тренинг-консультант должен организовать работу имеющихся на предприятии, в подразделении или отделе образовательных служб. В этом случае следует дополнительно согласовать ряд моментов. В частности, если признано целесообразным проведение обучающих мероприятий непосредственно на рабочих местах, тренер-консультант должен быть готов к адаптации учебного плана к новым условиям.
- *Оценка.* Эффективность учебной стратегии следует оценивать как с точки зрения успешности научения работников, так и с учетом выгод для организации. Клиент и «ученики» должны быть с самого начала вовлечены в процесс оценки. Кроме того, тренеру, возможно, будет полезно оценить собственную работу в качестве консультанта, с тем чтобы извлечь уроки и сделать выводы на будущее (разумеется, консультант в каждое мгновение работы должен быть в контакте с клиентом, оценивая его текущие реакции и нужды).

Как указывают Холдуэй и Сондерс (Holdaway, Saunders, 1992), использование этой модели означает, что тренер перестает быть «поставщиком и проводником» тренинга, но начинает участвовать в диагностике и решении проблем клиента. В качестве консультанта тренеру придется:

- общаться на равных и сотрудничать с руководителем-заказчиком;
- предоставлять тренинг, учитывающий специфические потребности клиента, не ограничиваясь застывшим набором учебных курсов или программ;
- помогать ученикам приобретать навыки самостоятельного обучения, воспитывать у них чувство ответственности за собственное образование и развитие;
- быть готовым работать непосредственно на рабочих местах или «внутри» организации;
- обучать и развивать линейных начальников, с тем чтобы они могли обучать и развивать своих подчиненных.

Все это указывает на то, что у тренера есть потенциальная возможность перерасти роль тренинг-консультанта с ее акцентом на тренинге как основном способе обучения и, как предлагают Филлипс и Шо (Phillips, Shaw, 1989), выступать в качестве консультанта по обучению. Консультант по обучению не должен быть рабом традиционной технологии тренинга, потому что такого рода приверженность может помешать ему понять проблемы организации и найти им адекватное решение на языке образовательных целей. Задача консультанта заключается не только и не столько в том, чтобы «натаскать» работников, а в том, чтобы научить их учиться, и справиться с этой задачей он может только понимая, что тренинг — лишь один из возможных способов развития знаний, умений и установок.

В последнее время самообучение выходит на первые роли, вынуждая традиционные тренинговые методы уступать свои позиции, все большее признание получает тот факт, что люди могут учиться «непринужденно», занимаясь «посторонними» делами или в процессе выполнения той или иной работы. Поэтому тренеры, действуя в рамках той или иной учебной стратегии, должны гибко и творчески подходить к использованию различных методов и видов деятельности. Примерами менее традиционного подхода могут служить следующие учебные стратегии, методы и виды деятельности, реализуемые непосредственно на рабочем месте.

- *Планирование действий* — регулярные консультации и практические занятия, проводимые по окончании учебного курса с участием представителей курса и «боссов».
- *Обучение в группе или «в кругу»* — групповое занятие для менеджеров, проводимое под руководством тренинг-консультанта для обсуждения проблем каждого члена группы.

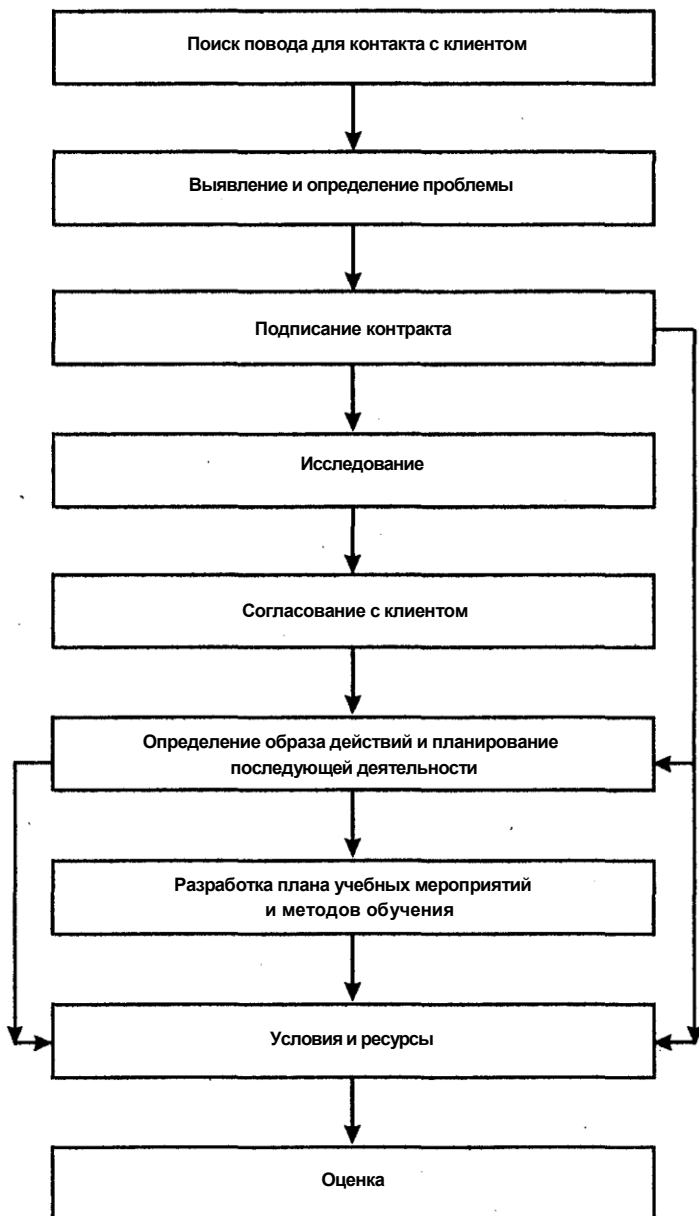


Рис. 11.4. Модель тренинг-консультирования

- *Группы саморазвития* — групповое занятие, проводимое не столько с целью решения конкретных проблем членов группы, сколько для обсуждения их потребностей в развитии.
- *Индивидуальный тренинг, наставничество* — тренинг-консультант обучает «учеников» непосредственно на рабочем месте или обучает этим формам работы менеджеров.
- *Работа над проектом* — выбор проекта, работа над ним, оценка этой работы и надзор за ней являются необходимыми дополнениями теоретического курса, нацеленными на успешное практическое применение приобретенных учениками знаний и умений.
- *«Рабочая семья»* — тренинговые мероприятия, проводимые с коллективом сотрудников, направленные на сплочение коллектива и развитие методов работы в стиле «единой команды».
- *Определение роли.* Учитывая тот факт, что ролевая принадлежность является одной из главных детерминант обучения, тренинг-консультант должен всемерно помогать руководителям и их подчиненным четко осознавать свои роли. Эти мероприятия будут особенно уместны в рамках мероприятий по оценке исполнения.
- *Поручения, командировки и т. п.* Эти вопросы также могут входить в сферу компетенции консультанта по обучению.

Используя вышеназванные тактики как часть учебной стратегии, тренинг-консультант должен обеспечить живое участие клиентов и реципиентов в определении и достижении целей тренинга, в частности участие менеджеров в мероприятиях по проверке и оценке результатов обучения. Эта вовлеченность крайне необходима, ибо способствует более личному восприятию и более глубокому осознанию используемых стратегий и тактик обучения.

Маркетинг тренинга

Не секрет, что в некоторых организациях служба обучения персонала находится не на первых ролях. Чаще всего объяснение такому положению вещей заключается в емкой фразе «так сложилось». Впрочем, по мере изменения роли тренера, повышения квалификации и готовности тренеров соответствовать новой роли служба обучения становится все более значимым ресурсом, неотъемлемым элементом успеха всей организации.

Однако, несмотря на то что необходимость существования службы обучения на предприятии уже давно не подвергается сомнению,

тренерам приходится отстаивать значимость своей работы, подчеркивать свои успехи и постоянно сталкиваться с противодействием сотрудников, игнорирующих службу обучения или признающих за ней право на существование только на словах. Не раз бывало, что знания и опыт отдела обучения оказывались незаслуженно недооцененными, например в случае таких начинаний, как передача властных полномочий сверху вниз, позволивших руководителям низшего звена самостоятельно принимать решения о том, чему и как обучать работников. Совершенно очевидно, что не все руководители низшего звена обладают необходимыми умениями и опытом для того, чтобы безошибочно определить потребности подчиненных в обучении, или необходимыми знаниями для выбора наиболее адекватной формы обучения или наиболее подходящего тренера.

Все эти обстоятельства вынуждают тренеров самостоятельно заниматься маркетингом обучения, «продвигать» свои знания и предлагаемые ими услуги. Как уже упоминалось в главе 9, реакция учеников на обучение начинается с того момента, когда они узнают о предстоящем участии в учебном мероприятии. Их первое впечатление складывается под влиянием самых различных вещей; на него могут повлиять дизайн и качество информационных материалов о будущем курсе, оперативность и вразумительность ответов на возникающие вопросы, обстановка в учебных помещениях и, наконец, эффективность тренеров. Умение создать впечатление, учет реакции учеников — необходимый элемент эффективного маркетинга. Каждый сотрудник отдела обучения в той или иной степени вовлечен в продвижение предлагаемой отделом услуги и должен понимать свою долю ответственности за общее дело.

Однако я этого недостаточно. Стюарт и Лонг (Stuart, Long, 1985) предлагают тренерам оценивать свою деятельность с точки зрения маркетинговой успешности. Маркетинг они определяют как «продвижение правильного продукта по правильной цене в правильном месте и в правильное время».

Маркетинговый взгляд на тренинг предполагает нацеленность тренера на реальные потребности клиента. Тренер должен прикладывать максимум усилий для достижения соответствия между потребностями клиента и возможностями, предоставляемыми его службой. Успех этого дела совершенно определенно зависит от ориентации тренера на заказчика/клиента и предполагает, что тренеру, по всей видимости, придется:

- инициировать исследование возникающих проблем;
- доказывать представителям других служб предприятия необходимость учета человеческого фактора при разработке планов и внедрении различных инициатив;
- проводить исследования перспективных технологий, систем и т. п. на предмет требований, предъявляемых ими к работникам. Такого рода исследования помогут другим службам оценить в перспективе потребности в обучении их сотрудников;
- работать по принципу «искусство возможного», постоянно стремясь к оптимальному соответствию между возможностями службы обучения и потребностями клиентов; своевременно информировать клиента о необходимости привлечь дополнительные — внутренние или внешние — ресурсы для удовлетворения его потребностей;
- быть готовым быстро и точно удовлетворить любой запрос клиента, однако ни в коем случае не в ущерб качеству продукта;
- предоставлять «предпродажные» и «послепродажные» услуги, такие как предварительные опросы, инструктаж и дебрифы;
- быть гибким при выборе стратегий и тактик обучения, помогая клиентам увидеть в тренинге новую возможность, а не угрозу или помеху в работе.

Стюарт и Лонг считают, что маркетинговый взгляд на тренинг в некоторых случаях оказывается гораздо более предпочтительным, чем пристальное внимание к вопросам производства, продаж, стоимости или «потребностей людей». О последних разновидностях отношения к тренингу авторы отзываются весьма скептически. Приведем краткое описание перечисленных точек зрения.

- *Тренинг как продукт.* Стремление видеть в тренинге только добротный продукт приводит к непрестанной работе над качеством тренинга. Чрезмерно пристальное внимание к деталям, бесконечные усовершенствования и озабоченность ценой разработки — вот типичные характеристики этого подхода.
- *Ориентация на продажи.* Суть этой точки зрения на тренинг составляет стремление к продажам услуги любой ценой. При этом на первый план выходит внешняя сторона работы, в то время как качество тренинга, его необходимость и полезность отходят на задний план.
- *Стоимостной подход.* В этом случае цена тренинга становится главным основанием для принятия решения о целесообразности

проведения обучения; вопрос об эффективности мероприятия даже не поднимается. Забавно, но озабоченность ценой не обязательно означает стремление к удешевлению, иногда срабатывает обратная логика. Находятся тренеры, полагающие, что свидетельством добротности тренинга является его дороговизна, или хотя бы внешние признаки роскоши. Причем высказывания вроде «Сумеешь шикануть — не будешь год ляжку тянуть» могут свидетельствовать как о стоимостном подходе, так и об ориентации на продажи.

- *Ориентация на «потребности людей».* Такого рода подход зачастую служит прикрытием для удовлетворения собственных потребностей тренеров. При этом тренеры разрабатывают учебные программы, исходя скорее из своих интересов, нежели интересов и потребностей клиентов. Эти интересы могут быть весьма эзотерическими и «прогрессивными», но чаще всего они никак не связаны с повседневной действительностью.

Не надо обладать большим воображением, чтобы представить, какую репутацию в конце концов заслужит отдел обучения, если какой-то из вышперечисленных подходов возобладает в мышлении и установках обучающего персонала.



ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

По прочтении этой книги может сложиться впечатление, что тренинг — это безумно сложное дело, сопряженное с постоянным преодолением разного рода ограничений и многочисленными фрустрациями. Многие тренеры именно так и полагают. Но если в организации сложилось верное отношение к тренингу, если тренинг используется как инструмент достижения корпоративных целей, то и тренер сможет получить удовлетворение от своей работы, и организация сторицей вернет затраты на обучение персонала.



СБОРА ИНФОРМАЦИИ О ПРОБЛЕМАХ ИСПОЛНЕНИЯ И СОДЕРЖАНИИ РАБОТЫ/ЗАДАНИЯ

Структурированное интервью

Описание. Собеседование, в ходе которого интервьюер, ориентируясь на заранее подготовленный чек-лист, задает интервьюируемому ряд вопросов (как правило, открытые вопросы чередуются с закрытыми — ранжированными или типа «да—нет» — и вопросами на решение проблем). Интервью может проводиться и на рабочем месте и за его пределами, и с одним человеком и с небольшой группой, располагающей релевантной информацией. Это могут быть исполнители работы, супервайзеры, руководители более высокого ранга и, в некоторых случаях, заказчики.

Цель. Исследовать, чем вызвана неудовлетворительная работа отдельных индивидов или подразделений организации или собрать информацию о содержании работ/заданий. Для этого нужно выяснить точки зрения, мнения, соображения и установки лиц, имеющих непосредственное отношение к изучаемой работе/заданию. При исследовании поведенческих проблем может быть полезно привлечь работников из числа персонала среднего звена, чтобы выяснить их мнения о характере и степени важности проблемы.

Регистрация информации. Интервьюер может регистрировать информацию на специальных бланках (они могут содержать заранее кодированные ответы) либо в ходе интервью, либо по его окончании, сверяясь с черновыми заметками. В некоторых случаях возможна запись интервью на пленку с последующей категоризацией и анализом содержания.

Уровень и характер исследования. Обычно к интервью прибегают при исследовании объектов тренинга на индивидуальном и операционно-должностном уровнях независимо от того, является исследование реактивным или проактивным. Интервью может также служить дополнительным инструментом при изучении общеорганизационных проблем.

Достоинства

- Возможность задавать уточняющие вопросы с целью более детального изучения фактов и субъективных мнений.
- Может применяться для изучения работ и с коротким и с продолжительным циклом.
- Гибкость с точки зрения времени, уделяемого каждому интервьюируемому.
- Полезно для изучения психологически насыщенных работ/заданий.
- Очевидная валидность.

Недостатки

- Может требовать больших временных затрат. Иногда на одно интервью уходит 2-3 часа.
- Самый медленный способ получения информации. Иногда очень много времени занимает сам процесс подготовки интервью.
- Интервьюируемый может исказить факты, отвечать неискренне или иметь трудности с вербализацией собственных чувств и соображений.
- Высокие требования к квалификации интервьюера, что обуславливает необходимость тщательного и, возможно, дорогостоящего тренинга.
- В ситуации группового интервью некоторые члены группы могут чувствовать себя скованно из-за присутствия лиц более высокого ранга или доминантных личностей, что может помешать им поделиться важной информацией.

Наблюдение

Описание. Период времени, в течение которого наблюдатель следит за тем, как работник выполняет различные операции и задания, из которых складывается данная работа. Наблюдатель может следить за действиями индивида или группы людей, выполняющих одну и ту же

работу. Наблюдение может быть сопряжено с интервьюированием работников на рабочих местах.

Цель. Получить ясную картину и понимание работы/задания в контексте средовых, социальных и психологических факторов. Наблюдатель имеет возможность сравнить манеру исполнения и навыки различных работников, а также сопоставить их с требованиями должностных инструкций, нормативных документов и т. п. При сочетании с первым методом (интервью) информация, полученная в ходе наблюдения, может подсказать интервьюеру направление уточняющих вопросов.

Регистрация информации. Результаты наблюдения фиксируются на специальных бланках или заносятся в таблицу либо в процессе наблюдения, либо по его окончании.

Уровень и характер исследования. Метод наблюдения наиболее целесообразно использовать при исследовании объектов тренинга на индивидуальном и операционно-должностном уровнях независимо от того, является исследование реактивным или проактивным.

Достоинства

- Возможность получить ясное представление о всей совокупности условий труда.
- Наблюдение не нарушает трудовой процесс.
- Гибкость с точки зрения временных затрат.
- Полезно для изучения работ с коротким циклом.
- При сочетании с методом интервью обеспечивает качественный сбор информации.
- Достоверность информации.

Недостатки

- Требуется больших временных затрат при исследовании работ с продолжительным циклом.
- Метод непригоден для изучения редко выполняемых заданий.
- Присутствие наблюдателя может возмущать исполнителя, вызывать у него скованность и послужить причиной нехарактерных действий с его стороны.
- Трудность нахождения удобной формы регистрации данных.
- Наблюдатель должен иметь определенные знания о работе/задании, чтобы «понять смысл» наблюдаемых действий.

Опросник

Описание. Документ, задания которого представлены в виде вопросов (или утверждений) — открытых, закрытых, вопросов, предполагающих выбор одного или нескольких ответов и др.

Цель. Собрать информацию о работе/задании и отношении исполнителей к различным аспектам работы. Опросники позволяют выяснить, как исполнители оценивают уровень сложности и степень важности заданий или как часто им приходится выполнять эти задания. Целью опросника может быть обнаружение тех аспектов работы, которые вызывают неприязнь у исполнителей, или измерение профессионального и образовательного уровня работников, а также их мотивации.

Регистрация информации. Формат опросника сам по себе задает форму регистрации данных. Однако необходимо также подготовить формы для обработки и сопоставления результатов (например, для сравнения ответов разных категорий персонала). Ответы на открытые вопросы должны быть подвергнуты сканированию для выявления общих тем с последующей типовой регистрацией.

Уровень и характер исследования. Опросники применяются для изучения объектов тренинга на организационном и операционно-должностном уровнях в рамках реактивного или проактивного исследования.

Достоинства

- Производство и применение опросника не требуют больших затрат.
- Возможность охвата большого числа респондентов при условии разработки адекватной методики сопоставления результатов.
- Может быть использован на удаленных друг от друга подразделениях предприятия.
- Конструктивное оформление опросника обеспечивает удобство и быстроту работы респондента.
- Данные, полученные с помощью опросника, могут быть положены в основу интервью или серии интервью.
- Простота применения.
- Стандартный формат сбора данных.

Недостатки

- Невысокий процент заполняемости.

- Нет гарантии, что вопросы охватывают все аспекты исследуемой работы.
- Вопросы могут быть сформулированы неоднозначно или быть неверно поняты респондентом.
- Данный инструмент не допускает гибкого применения.
- Ответы на открытые вопросы плохо поддаются стандартизации и количественному определению.
- Анализ результатов может требовать больших временных затрат.
- Для разработки валидного и надежного опросника необходимы специальные умения.
- Низкий процент заполняемости может вызвать искажение данных и выводов.

Прямое участие

Описание. Период времени, в течение которого исследователь выполняет задания и обязанности, возлагаемые на исполнителя работы.

Цель. Получить более ясное представление об изучаемой работе, особенно о тех заданиях, которые исполнитель не может объяснить на словах, и в тех случаях, когда вводятся новые процедуры, новое оборудование и т. п. и никто из исполнителей не имеет соответствующей квалификации или опыта работы.

Регистрация информации. Обстоятельства, в которых применяется техника прямого участия, зачастую делают невозможной заблаговременную разработку сколько-нибудь определенной схемы регистрации информации. Более-менее определенная форма чек-листа может быть подготовлена, только если объектом исследования является уже существующий вид работы. В отношении новых заданий и процедур анализ и регистрация информации могут производиться по ходу или после выполнения работы.

Уровень и характер исследования. Техника прямого участия используется главным образом на индивидуальном и операционно-должностном уровнях в рамках реактивного или проактивного исследования.

Достоинства

- Позволяет прочувствовать физические, социальные и психологические условия труда.

- Позволяет прочувствовать трудные и неприятные аспекты работы.
- Исследователь может работать в том темпе, который необходим для лучшего понимания работы.
- Техника полезна для изучения работ с коротким циклом.
- Может быть использована для выборочного испытания заданий.

Недостатки

- Переживания и чувства исполнителей не обязательно совпадают с переживаниями и чувствами исследователя.
- Данные, полученные посредством прямого участия, могут быть неточными.
- В случае работ с длинным циклом исследователь не имеет возможности опробовать все задания.
- Техника неприменима в случае исследования комплексных заданий и тех видов работ, для выполнения которых необходимы длительная подготовка и «сноровка».
- Присутствие исследователя может повлиять на исполнителей и послужить причиной нехарактерных действий с их стороны.

Составление должностной инструкции самим исполнителем

Описание. Исполнитель анализирует выполняемую им работу и затем самостоятельно составляет должностную инструкцию.

Цель. Получить исчерпывающее описание работы, основанное на видении и опыте исполнителя, с целью разграничения основных заданий и обязанностей по степени их важности и сложности.

Регистрация информации. Можно предложить исполнителям записать релевантную информацию на заранее подготовленных формах и затем сдать заполненные формы исследователю.

Уровень и характер исследования. Техника применима на индивидуальном и операционно-должностном уровнях изучения объектов тренинга. Используется преимущественно в рамках реактивных исследований и главным образом в отношении давно существующих видов работ, для которых не предусмотрено формально-го обучения.

Достоинства

- Описывает работу изнутри.
- Дешевизна и удобство в применении.
- Информация представлена в форме должностной инструкции.
- Позволяет увидеть работу с различных точек зрения (если работают несколько исполнителей).

Недостатки

- Исполнителям может быть трудно проанализировать свои обязанности и задания.
- Исполнителям может быть трудно сформулировать и записать свои обязанности.
- Информация может оказаться неполной и поэтому подлежит проверке.
- Трудности стандартизации: исследователь должен разработать формат и подробно проинструктировать исполнителей о порядке заполнения формы.
- Исполнители могут переоценивать или недооценивать степень важности и сложности работы и отдельных заданий.

Рабочий дневник

Описание. Структурированный журнал, в который исполнитель постоянно или периодически записывает выполняемые им задания.

Цель. Используется для сбора информации о характере, частоте и времени выполнения различных заданий в рамках изучаемой работы или для выборочного исследования отдельных рабочих заданий.

Уровень и характер исследования. Техника используется главным образом на индивидуальном и в некоторых случаях на операционно-должностном уровнях в рамках реактивных исследований.

Достоинства

- Может использоваться при изучении работ с коротким циклом.
- Сравнительно недорогой в применении метод.
- Может использоваться на удаленных друг от друга подразделениях предприятия.

Недостатки

- Сбор данных может занять много времени.

- Исполнители должны быть проинструктированы о порядке ведения дневника.
- Ведение дневника отнимает у исполнителя время и может помешать выполнению основных обязанностей.

Фильм — видео — фотография

Описание. Наглядная информация о действиях и умениях исполнителя определенной работы или задания.

Цель. Применяется для изучения комплексных, быстро выполняемых операций и заданий, требующих высокого уровня развития межличностных навыков. Многократный просмотр фильма или видеозаписи обеспечивает более точный анализ информации.

Регистрация информации. Фильм и видеозапись сами по себе представляют способ регистрации информации, однако подают информацию в форме, непригодной для анализа. Исследователь должен занести информацию в бланки и таблицы, аналогичные тем, что используются при наблюдении.

Уровень и характер исследования. Эта техника применяется на индивидуальном и иногда на операционно-должностном уровне в рамках реактивных исследований.

Достоинства

- Позволяет зафиксировать весь процесс выполнения работы.
- Исследователь может многократно просматривать запись, не мешая работе исполнителя.
- Анализ и обсуждение исполнения также не создают помех работе исполнителей.
- Использование «замедленной съемки» и «стоп-кадра» позволяют изучить все нюансы работы и мельчайшие движения исполнителей.
- Многие люди легче переносят присутствие камеры, чем наблюдателя.

Недостатки

- Приобретение, установка и настройка оборудования сопряжены со значительными финансовыми и временными затратами.
- Необходимость выделить время для анализа информации.
- Метод неприменим для работ с длинным циклом.

- Присутствие камеры может повлиять на поведение исполнителей.
- Этические соображения ограничивают применение метода при изучении межличностных навыков.

Изучение текущих кадровых документов

Описание. Детальный анализ или беглый просмотр документов кадровой службы, имеющих отношение к изучаемой работе, таких как должностные инструкции, отчеты об аттестации, записи интервью, документы о присвоении работникам разрядов, жалобы персонала, показатели текучести кадров, производственного травматизма и т. п.

Цель. Получить общее представление о работе, прежде чем приступить к ее детальному исследованию; определить круг вопросов, подлежащих прояснению, и направление сбора данных; подтвердить или опровергнуть уже имеющиеся данные.

Регистрация информации. В таких документах, как должностная инструкция, информация обычно представлена именно в том формате, который необходим исследователю.

Уровень и характер исследования. Техника применима на индивидуальном и операционно-должностном уровнях в рамках реактивных исследований, а именно в тех случаях, когда планируются какие-либо изменения в работе.

Достоинства

- Позволяет исследователю получить общее представление о работе перед началом исследования.
- Задает структуру и направление исследования.
- Позволяет получить информацию об установках работников, например, выяснить причины увольнений, разного трудностей и срывов.
- Изучение документов не мешает работе исполнителей.
- Дает ключ к пониманию «проблемных» Сфер.

Недостатки

- Доступ к кадровым документам может быть затруднен в силу конфиденциальности содержащейся в них информации.
- Информация может оказаться устаревшей.
- На сбор информации может уйти слишком много времени.

Рабочая конференция/Групповая дискуссия

Описание. Обсуждение различных аспектов работы, в котором участвуют люди, прямо или косвенно связанные с этой работой. К ним относятся сами исполнители, супервайзеры, менеджеры, технические специалисты и т. п.

Цель. Собрать информацию обо всех или специфических аспектах работы, когда прямой доступ к ней затруднен, когда существуют различные мнения о том, как должна выполняться работа, или когда планируется изменение содержания или способов выполнения работы.

Регистрация информации. Очень трудно фиксировать информацию непосредственно в ходе обсуждения, поскольку исследователь, как правило, не располагает достаточными данными, которые позволили бы заранее подготовить необходимые чек-листы и таблицы. В этом случае можно использовать диктофон.

Уровень и характер исследования. Применение данного метода наиболее целесообразно при изучении объектов тренинга на операционно-должностном и организационном уровнях и особенно в рамках проактивных исследований, например при введении новых видов работ.

Достоинства

- Возможность посмотреть на работу с разных точек зрения.
- Группа может высветить проблемные сферы и те аспекты работы, которые ускользают от внимания исполнителя.
- Потенциальная возможность охвата всех аспектов работы.

Недостатки

- Проведение конференций сопряжено с существенными финансовыми и временными затратами.
- Не гарантирует исследователю получение желаемой информации.
- От исследователя требуются навыки управления группой.
- Младший персонал может чувствовать себя скованно в присутствии лиц, имеющих более высокий статус.
- Поскольку результаты обсуждения плохо поддаются структурированию, их анализ может занять слишком много времени.
- В проактивных ситуациях может развернуться борьба мнений.



Выборочное исследование позволяет сделать выводы обо всех исполнителях работы путем изучения исполнения избранной группы, или выборки, работников. Эта техника используется всегда, когда нужно обследовать большое количество людей, и при правильном применении позволяет получить надежные результаты.

Достоинства выборочного исследования

- По сравнению с обследованием всей популяции, более эффективна по затратам в том смысле, что требуется меньшее количество интервью или опросников и меньше персонала для сбора и анализа данных.
- Меньшее число испытуемых открывает возможность для более глубокого исследования и анализа данных.

Недостатки выборочного исследования

- При неправильном составлении выборки существует опасность получения неточных или вводящих в заблуждение результатов.
- Работа, состоящая из множества субзаданий, может быть изучена только на достаточно крупной выборке.
- Всегда существует опасность утраты некоторой части информации, особенно в отношении редко выполняемых заданий и заданий, выполняемых единичными работниками.

Типы выборок

Существуют два основных типа выборок:

- случайная выборка
- стратифицированная выборка (пропорциональная и диспропорциональная)

Случайная выборка. В данном случае все члены генеральной совокупности имеют равные шансы войти в выборочную совокупность. Это означает, что выборочная совокупность составляется случайным образом, например, путем вытягивания листочков с именами кандидатов, посредством выбора имен через определенные интервалы из общего списка, с помощью таблицы случайных чисел и т. д.

Использование случайной выборки наиболее целесообразно в тех случаях, когда исследователь ничего не знает об изучаемой работе и исполнителях. Случайная выборка позволяет получить ясную картину вариативности всей популяции (или генеральной совокупности). Впрочем, тренеры обычно бывают неплохо осведомлены о предмете исследования и поэтому вряд ли будут полагаться на случай при составлении выборки.

Стратифицированная выборка. Стратификация считается наиболее надежным способом получения репрезентативной выборки.

Пропорциональная стратифицированная выборка. Так называется выборка, включающая представителей всех подгрупп или частей организации (например, исполнителей работы, супервайзеров, тренеров и др.). Пропорция, или процентное соотношение, зависит от объема генеральной совокупности, но одинакова для всех подгрупп.

Основное преимущество стратификации заключается в том, что она обеспечивает сбалансированное представительство внутри выборки всех характеристик генеральной совокупности.

Диспропорциональная стратифицированная выборка. Такое название носит выборка, включающая одинаковое количество представителей каждой подгруппы независимо от размера последней. Этот метод применяется при сравнении подгрупп, однако следует учитывать, что результаты должны быть соотнесены с реальной величиной каждой подгруппы. Например, если в выборочную совокупность решено включить по десять представителей каждой подгруппы, может оказаться, что одна подгруппа представлена в выборке полностью, тогда как доля другой крайне мала.

Основные достоинства стратифицированной выборки

- Гарантирует, что все основные подгруппы и виды деятельности будут включены в исследование.
- Экономит время.
- Может формироваться с учетом географического местоположения и степени доступности индивидуумов.

Основные недостатки

- От тренера-исследователя требуется детальное знание работ и подгрупп, составляющих генеральную совокупность.
- Метод может оказаться сложным в применении, особенно если сопряжен с определением вклада в результат исследования каждой из исследуемых подгрупп.

Объем выборки

Вопрос о том, каким должен быть объем выборочной совокупности, не имеет однозначного ответа. Вполне возможно, что выборка из одного человека будет вполне репрезентативной, если изучаемая работа строго регламентирована и не допускает отклонений от установленной процедуры. В других случаях может оказаться необходимым исследование всей популяции.

Выборка должна быть не слишком большой, чтобы исследование было экономически целесообразным, но и не очень маленькой, дабы гарантировать получение всей необходимой информации. В данном случае лучше расширить объем, нежели проводить исследование на слишком маленькой выборке.

К факторам, влияющим на объем выборки, относятся:

- объем генеральной совокупности;
- количество и характер составляющих ее подгрупп;
- географическое распределение генеральной совокупности;
- требуемый уровень точности;
- различные ограничения, как то: сроки исследования, наличие персонала, ресурсы, бюджет, административная поддержка и т. п.



УЧЕБНОГО ДНЕВНИКА

Имя *Корен Фартинг*

Отдел *Обучения*

Дата начала *14 марта 20__г.*

НАЗНАЧЕНИЕ ДНЕВНИКА

- Позволяет обучаемому записать, чему он научился и каким образом различные учебные мероприятия способствовали развитию его знаний, навыков и установок.
- Отражает процесс личного развития обучаемого и может быть использован специалистами по обучению и развитию при проведении курсовых дебрифов и индивидуальных консультаций, а также линейными руководителями, ответственными за оценку исполнения.
- Может быть включен в «портфолио» работника, претендующего на определенную должность.

ИМЯ	<i>Карен Фардинг</i>
НАЗВАНИЕ КУРСА/СЕМИНАРА	<i>Тренинг для тренера</i>
ДАТА ПРОВЕДЕНИЯ	<i>14-18 марта 20_г.</i>

ОЖИДАНИЯ Запишите, чего Вы ожидаете от данного курса/семинара. Вы можете отметить здесь любые моменты, о которых Вам говорили в ходе брифинга.

Научиться планировать и организовывать учебные занятия и правильно распределять время.

Научиться вовлекать учеников в учебный процесс.

Самое главное — я хочу приобрести большую уверенность в себе и понять, как мне улучшить свою работу. Надеюсь, что практические занятия помогут мне в этом.

ОЦЕНКА Напишите, оправдались ли Ваши ожидания и что Вам дало участие в курсе/семинаре. Укажите, какие перспективы для дальнейшего обучения и развития Вы видите для себя.

Мои ожидания большей частью оправдались. Более того, были удовлетворены даже те мои потребности, которые до посещения курса я не осознавала. Это касается использования наглядных пособий, различных техник, опроса и развития личных навыков.

Теперь я чувствую себя увереннее и знаю, что могу правильно распланировать учебное занятие. Я пока не умею оценивать свою работу и поэтому хочу, чтобы кто-нибудь в течение нескольких предстоящих недель поприступовал на моих занятиях и затем сказал мне, в чем мне следует совершенствоваться.

ИМЯ*Карен Фардинг*УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ *Попробуй быть тренером*ДАТА *15 марта 20__ г.***ЧТО Я ДЕЛАЛ (А)ЧТО ПРОИСХОДИЛО**

Вместе с преподавателем смотрели видеозаписи и анализировали мое первое практическое занятие.

ЧТО Я УЗНАЛ (А)

Мое волнение оказалось не столь заметным, как я думала, а моменты, когда я не знала, что делать, были менее продолжительными, чем мне казалось. Мне надо заучить вводную часть, чтобы не смотреть в шпаргалку и поддерживать визуальный контакт с группой. В целом мне понравилось, как я общалась с группой. Я убедилась, что не зря потратила время на подготовку к занятию.

УЧЕБНОЕ СОБЫТИЕ *Попробуй себя в качестве тренера*ДАТА *16 марта 20__ г.***ЧТО Я ДЕЛАЛ(А)ЧТО ПРОИСХОДИЛО**

Попыталась начать занятие с шутки, желая завладеть вниманием группы. Но кто-то успел выкрикнуть ударную фразу, и шутка не удалась. Я смешалась и долго не могла оправиться от смущения.

ЧТО Я УЗНАЛ (А)

Не надо шутить, если нет абсолютной уверенности в том, что шутка «пройдет». Руководитель посоветовала мне использовать анекдоты, но предупредила, что лучше проверить их сначала на коллегах.

УЧЕБНОЕ СОБЫТИЕ *Попробуй быть тренером*

ДАТА *17 марта 20__ г.*

ЧТО Я ДЕЛАЛ (А)/ЧТО ПРОИСХОДИЛО

Заполнила «Опросник по стилям научения» и сравнила свои результаты с результатами остальных членов группы.

ЧТО Я УЗНАЛ (А)

Я набрала высокий балл по шкале «Активист» (16), по другим шкалам — 8-9 баллов. Результаты в группе разные. После обсуждения с руководителем группы я поняла, что должна стараться не навязывать свой стиль другим. Еще я поняла, почему люди по-разному реагируют на учебные стратегии.

УЧЕБНОЕ СОБЫТИЕ *Собрание*

ДАТА *27 марта 20__ г.*

ЧТО Я ДЕЛАЛ(А)/ЧТО ПРОИСХОДИЛО

Посетила собрание местной группы поддержки, на котором прошли презентация и обсуждение «Программы непрерывного развития».

ЧТО Я УЗНАЛА(А)

Я убедилась, что это эффективный способ сетевой работы.

Презентация укрепила меня во мнении, что не только профессионалы могут участвовать в подобных программах. Каждый сотрудник должен внести свою лепту в их проведение; только в этом случае организация сможет успешно реагировать на изменения и будет иметь сплоченный коллектив единомышленников, готовых к обучению и способных учиться,



**ОБЗОР
ПРОВЕДЕННОГО КУРСА
(ОБРАЗЕЦ)**

Обзор курса «Техники обучения» (№4)

European Operations Division

5-17 мая 20 г.

Обоснование

1. Это четвертый из шести специальных курсов для European Operations Division. Десятимесячный перерыв между последним и этим курсами был вызван происходившей в подразделении реорганизацией. Более 6 месяцев ушло на то, чтобы определить направления и методы работы тренеров.
2. Анализ потребностей в обучении показал, что тренерам необходимо усовершенствовать навыки разработки и проведения ролевых игр, упражнений *Case study* и *In-Basket (In-Tray)*, а также навыки обеспече-

Действия

ния обратной связи. В результате продолжительность курса увеличилась с одной недели до двух.

Введение

3. Курс проводился в новом крыле *Marketing Unit*, так как в центре обучения не оказалось свободных помещений, а курс нужно было провести срочно.
4. На курс были откомандированы одиннадцать человек (список прилагается), один из делегатов выбыл в последний момент по болезни. Во вторник и пятницу первой недели на практических занятиях по техникам преподавания ассистировал Эдисон.

Программа курса

5. С учетом мнения студентов и ввиду не удовлетворенности преподавателей в прежнюю программу были внесены следующие изменения.
 - Занятие «Как стать хорошим тренером» было сокращено с 45 до 20 мин; упражнение на взаимодействие решено заменить групповой дискуссией.
 - Мы отказались от услуг приходящего лектора, поскольку его опыт и навыки не отвечали современным требованиям.
 - В программу включены новые занятия по микротехникам, на которых студенты обучаются правильному проведению вводной и заключительной частей урока.
6. Вторая неделя целиком посвящена изучению нового материала, который включает разработку ролевых игр, упражнений *Case study* и *In-Basket (In-Tray)* и совер-

Действия

Благодарственное письмо Тиму из отдела сбыта

шенствование навыков предоставления обратной связи (новая программа прилагается).

Обзор курса

7. В целом группа работала хорошо. Несмотря на то что только шестеро прошли предварительный инструктаж у своих непосредственных начальников, все пришли на курс с желанием учиться.
8. В целом курс занятий прошел в отведенное для него время. Небольшие поправки нужно внести в план второй недели занятий (см. аннотированную программу).
9. Групповая дискуссия оказалась эффективной формой для занятия «Как стать хорошим тренером». Занятие закончилось на 10 мин позже установленного срока, но к концу дня мы опять вошли в график.
10. Занятия по проведению вводной и заключительной частей урока оказались крайне полезными. Все студенты отметили, что теперь они чувствуют себя увереннее и понимают, как важно иметь четкий план урока.
11. В целом преподавательская практика проходила на гораздо более высоком уровне, чем когда-либо; выдающихся успехов добилась Элен Тейлор, о чем следует сообщить ее начальнику.
12. Новые занятия на второй неделе прошли в соответствии с графиком. Однако требуется пересмотреть подход к ролевым играм. Сценарии не отвечали потребностям группы, например интервью было слишком простым.

Менеджер
по обучению

Преподаватели
должны обсудить
это с менеджером
по обучению

13. Необходимо подготовить новые презентационные материалы по теме «Мастерство преподавателя: Ведение дискуссии».
14. Нужно доукомплектовать раздаточные материалы для студентов — по 30 штук каждому.

Реакция студентов

15. Все студенты выразили удовлетворенность курсом и отметили, что теперь они чувствуют себя увереннее.
16. До посещения курса студентам казалось, что они достаточно подкованы в вопросах тренинга, но теперь их отношение изменилось. По общему мнению, особенно полезными были занятия по подготовке и планированию.
17. Студенты считают, что в сопроводительное письмо полезно включить перечень тем, пройденных на предыдущих курсах.
18. По общему мнению, ролевые игры должны быть более сложными и должны включать различные «каверзные» ситуации, возникающие при работе с персоналом. Студенты также считают необходимым выделить побольше времени на ролевые упражнения.

Организация

19. Поступали жалобы на плохое обслуживание в отеле.
20. Двоим студентам пришлось звонить, чтобы уточнить время и место проведения курса.
21. Многим пришлось спрашивать, как пройти в новое крыло *Marketing Unit*. Если мы намерены вновь использовать эти поме-

Лиз

Трейси

Лиз поручено пересмотреть письмо

Преподаватели должны обсудить этот вопрос с менеджером по обучению

Руководитель программы обсудит этот вопрос с администратором

щения, нужно приложить к сопроводительным инструкциям план-схему.

Печать

Подпись преподавателя

Примечание:

Упомянутые в тексте документы не включены в приложение.



Приложение 5

**ЛИСТ НАБЛЮДЕНИЙ
(ЧЕК-ЛИСТ)
ДЛЯ ОЦЕНКИ РАБОТЫ ТРЕНЕРА**

Тренер _____ Наблюдатель _____

Курс _____ Дата _____

Занятие (тема) _____

Выводы по результатам предыдущего занятия

Оценка. Описания, приведенные ниже в двух колонках, служат индикаторами низкого (1 балл) и высокого (6 баллов) уровней работы преподавателя. Ориентируясь на эти описания, оцените уровень работы преподавателя по шкале 1-6 и впишите свои оценки в пустые клетки между колонками/Если преподаватель не продемонстрировал того или иного поведения или продемонстрировал поведение, не имеющее отношение к данной теме, поставьте в клетку крестик.

Подготовка к занятию

Индикаторы высокой оценки	Оцен-ка	Индикаторы низкой оценки
Имеет документ с полным перечнем целей курса, промежуточных задач и основных учебных моментов		Не имеет документа с перечнем целей курса или имеющийся документ устарел и не содержит полного перечня целей
Личные конспекты понятно написаны, хорошо организованы и охватывают все темы, предусмотренные целями курса		Не имеет личных конспектов или конспекты непонятно написаны, плохо организованы и не охватывают все темы
Наглядные пособия (включая раздаточные материалы) отвечают современным требованиям, хорошо оформлены, не испорчены и абсолютно соответствуют теме занятия		Наглядные пособия (включая раздаточные материалы) содержат устаревшую информацию, плохо оформлены, испорчены или совершенно не соответствуют теме занятия
Перед занятием подготовил учебное помещение. Заранее проверил Я настроил все необходимое оборудование		Беспорядок в учебном помещении. Оборудование не проверено и не настроено
Тренер имеет опрятный внешний вид. Держится уверенно и непринужденно. Демонстрирует ответственность и заинтересованность		Выглядит неопрятно. Опоздал на занятие, действует суетливо, возбужденно. Не демонстрирует заинтересованности

Структура занятия

Индикаторы высокой оценки	Оценка	Индикаторы низкой оценки
В вводной части четко изложил цели занятия и объяснил его структуру		Не ввел учеников в курс дела или не объяснил им цели и структуру занятия
Старался мотивировать учеников. Разъяснил им необходимость изучения данной темы		Не сделал попытки мотивировать учеников или разъяснить им необходимость изучения данной темы
Соблюдал логическую последовательность при освещении нового материала. Разделил материал на «удобоваримые» порции		Не соблюдал логическую последовательность при освещении нового материала, перескакивал с одного вопроса на другой или провел занятие, как «доклад», не дозируя материал и не давая ученикам возможности «переварить» услышанное
Материал содержал точную, релевантную и полную информацию		Материал изобилует неточной информацией и данными, не имеющими отношения к изучаемой теме, или были упущены важные факты
Использовал все имеющиеся возможности (вопросы, упражнения, дискуссии), чтобы убедиться в том, что ученики поняли и усвоили материал		Не пытался проверить, насколько хорошо ученики поняли и усвоили материал
В заключительной части подвел итог и сообщил ученикам их результаты. Объяснил, как данное занятие приблизило их к достижению целей курса и как оно связано со следующим занятием		Заключительная часть отсутствовала или не сообщил ученикам их результаты, не подвел итоги или не объяснил связь данного занятия с последующим

Навыки преподавателя

Индикаторы высокой оценки	Оцен-ка	Индикаторы низкой оценки
Позы, жесты и мимика свидетельствовали о заинтересованности и чувстве ответственности. Движения лаконичные и отточенные		Позы, жесты и мимика свидетельствовали о полном отсутствии интереса и чувства ответственности. Бесцельно расхаживал по комнате или сидел разваливаясь на стуле
Установил/поддерживал взаимопонимание с группой, о чем свидетельствовали непринужденная атмосфера, визуальный контакт между учениками и тренером, легкость двусторонней коммуникации		Не установил/не поддерживал взаимопонимания с группой, свидетельством чему были напряженная или агрессивная атмосфера и отсутствие визуального контакта и двусторонней коммуникации
Умело использовал голосовые возможности (диапазон, высоту, тон) для акцентирования отдельных моментов и привлечения внимания учеников, подкрепляя это соответствующими жестами		Речь монотонная, «бесцветная». Полное отсутствие жестов
Легко и непринужденно пользовался конспектами, только изредка заглядывая в них, что свидетельствует о хорошем знании материала		Слишком часто заглядывал в конспекты, иногда даже «читал по бумажке», что говорит о плохом знании материала
Побуждал учеников быть активными и высказывать свое мнение. Всегда выслушивал их соображения и в последующем отталкивался от них		Не позволял ученикам активно участвовать в занятии. Игнорировал их мнения и соображения
Точно и заинтересованно отвечал на вопросы учеников		Не мог ответить на вопросы учеников или давал неточные или неполные ответы

Навыки преподавателя (продолжение)

Индикаторы высокой оценки	Оценка	Индикаторы низкой оценки
Спокойно, терпеливо и тактично работал с «трудными» учениками		Демонстрировал нетерпение или раздражение, имея дело с «трудными» учениками, быстро оказывался втянутым в конфронтацию
В «трудных» ситуациях (например, при подаче концептуально сложного или скучного материала) мог поставить себя на место учеников и разъяснял материал последовательно и без спешки		Не идентифицировал трудные моменты, сопряженные с освоением концептуально сложного или скучного материала. «Гнул свое», не думая об учениках
Демонстрировал тактичное поведение в «щекотливых» ситуациях, связанных с политикой компании или подразделения. Не критиковал «партийную» линию		Умышленно или неумышленно отпускал бестактные замечания в отношении отдельных лиц или критиковал политику компании/подразделения
Следил за временем и обеспечил охват всего материала или разумно перераспределял время с учетом потребностей учеников		Не следил за временем. Не смог адекватно распределить время на освоение различных пунктов в рамках занятия. Не уложился в отпущенное время/ закончил занятие раньше времени
В дискуссионных занятиях полностью контролировал время, участников и диапазон тем. Сохранял отстраненность и беспристрастность; обеспечил участие всех учеников в дискуссии и достиг поставленной цели (целей)		В дискуссионных занятиях утратил контроль над ходом дискуссии, в результате чего участники говорили не слушая друг друга или же в обсуждении доминировали один-два человека. Не смог достигнуть поставленной цели (целей)

Навыки преподавателя (окончание)

Индикаторы высокой оценки	Оценка	Индикаторы низкой оценки
В упражнениях на взаимодействие четко проинструктировал группу, тщательно следил за ее работой и направлял усилия участников в нужное русло. Провел хорошо структурированное пленарное заседание		В упражнениях на взаимодействие не дал четких инструкций группе, не следил за ее работой или постоянно вмешивался в работу группы, навязывая ей собственные решения. Не провел или провел плохо структурированное пленарное заседание
В ролевых играх контролировал ход игры. Предугадывал развитие ситуаций и при необходимости вмешивался в ход игры, не доводя участников до конфликта		В ролевых играх не контролировал ход событий, пустил все «на самотек», результатом чего явились взаимная конфронтация участников и переживание ими гнева и иных негативных эмоций
Обратная связь: оценивая межличностные умения обучаемых, оставался абсолютно объективным, точно определял проблемные сферы. Был конструктивен и тактичен при обсуждении коррективных действий		Обратная связь: оценивая межличностные умения обучаемых, демонстрировал предвзятость и необъективность, делал грубые, оскорбительные замечания. Не позволил участникам высказаться

Использование наглядных пособий

Индикаторы высокой оценки	Оценка	Индикаторы низкой оценки
Умело обращался с видеопроектором. Без необходимости не оставлял его включенным, не загораживал собой экран и не стоял спиной к аудитории		Крайне неумело обращался с видеопроектором. Надолго оставлял его без необходимости включенным, постоянно загораживал собой экран и говорил, повернувшись спиной к аудитории

Использование наглядных пособий (окончание)

Индикаторы высокой оценки	Оценка	Индикаторы низкой оценки
Используя наглядные пособия (схемы, диаграммы, таблицы и т. п.), не загромождал собой изображение и давал объяснения, повернувшись лицом к аудитории. Записи и изображения были понятными, лаконичными и аккуратными, с умелым использованием цвета		Постоянно загромождал собой изображение и говорил, отвернувшись от аудитории. Записи были неразборчивыми, неаккуратными и изобиловали орфографическими ошибками
Умело обращался с видеомагнитофоном, самостоятельно регулировал силу звука и качество изображения, не отвлекая от просмотра учеников		Не мог включить видеомагнитофон. Был вынужден прибегнуть к помощи учеников или другого тренера. Не обращал внимания на громкость и качество изображения
Продемонстрировал хорошие навыки работы с камерой. Сделал качественные видеозаписи, послужившие ценным источником обратной связи		Продемонстрировал отсутствие элементарных навыков работы с камерой. Не сумел произвести видеозапись или сделал некачественную запись, которую нельзя было использовать

Комментарии тренера

Комментарии наблюдателя со ссылкой на замечания по предыдущему занятию

На что следует обратить внимание на следующем занятии



**ВНИМАНИЕ СПЕЦИАЛИСТАМ КНИЖНОГО
БИЗНЕСА!**

УВАЖАЕМЫЕ ГОСПОДА!

**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ «ПИТЕР» ПРИГЛАШАЕТ ВАС К ВЗАИМОВЫГОДНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ.
ЗА ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ ОБРАЩАЙТЕСЬ В НАШИ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА,
КОТОРЫЕ НАХОДЯТСЯ ПО СЛЕДУЮЩИМ АДРЕСАМ:**

Россия, г. Москва

Представительство издательства «Питер», м. «Калужская», ул. Бултерова, д. 176, оф. 207 и 240, тел./факс (095) 777-54-67. E-mail: sales@piter.msk.ru

Россия, г. Санкт-Петербург

Представительство издательства «Питер», м. «Электросила», ул. Благодатная, д. 67, тел. (812) 327-93-37, 294-54-65. E-mail: sales@piter.com

Украина, г. Харьков

Представительство издательства «Питер», тел. (0572) 14-96-09, факс: (0572) 28-20-04, 28-20-05. Почтовый адрес: 61093, г. Харьков, а/я 9130. E-mail: piter@tender.kharkov.ua

Украина, г. Киев

Филиал Харьковского представительства издательства «Питер», тел./факс: (044) 490-35-68, 490-35-69. Адрес для писем: 04116, г. Киев-116, а/я 2. Фактический адрес: 04073, г. Киев, пр. Красных Казаков, д. 6, корп. 1. E-mail: office@piter-press.kiev.ua

Беларусь, г. Минск

Представительство издательства «Питер», тел./факс (37517) 239-36-56. Почтовый адрес: 220100, г. Минск, ул. Куйбышева, 75. ООО «Питер М», книжный магазин «Эврика». E-mail: piterbel@tut.by

**КАЖДОЕ ИЗ ЭТИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВ
РАБОТАЕТ ПО ЕДИНОМУ СТАНДАРТУ
ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА «ПИТЕР».**

**КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА «ПИТЕР» ВЫ МОЖЕТЕ ПРИОБРЕСТИ ОПТОМ И В РОЗНИЦУ У
НАШИХ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПАРТНЕРОВ.**

Башкортостан

Уфа, «Азия», ул. Зенцова, д. 70 (отповая продажа), маг. «Оазис», ул. Чернышевского, д. 88, тел./факс (3472) 50-39-00. E-mail: asiaufa@ufanet.ru

Дальний Восток

Владивосток, «Приморский Торговый дом книги», тел./факс (4232) 23-82-12. Почтовый адрес: 690091, Владивосток, ул. Светланская, д. 43. E-mail: bookbase@mail.primorye.ru

Хабаровск, «Мирс», тел. (4212) 30-54-47, факс 22-73-30. Почтовый адрес: 680000, Хабаровск, ул. Ким-Ю-Чена, д. 21. E-mail: postmaster@bookmirs.khv.ru

Хабаровск, «Книжный мир», тел. (4212) 32-85-51, факс 32-82-50. Почтовый адрес: 680000, Хабаровск, ул. Карла Маркса, д. 37. E-mail: postmaster@worldbooks.knt.ru

Европейские регионы России

Архангельск, «Дом книги», тел. (8182) 65-41-34, факс 65-41-34. Почтовый адрес: 163061, пл. Ленина, д. 3. E-mail: book@atnet.ru

Калининград, «Вестер», тел./факс (0112) 21-56-28, 21-62-07. Почтовый адрес: 236040, Калининград, ул. Победы, д. 6. Магазин «Книги & книжечки». E-mail: nshibkova@vester.ru; www.vester.ru

Ростов-на-Дону, ПБЮЛ Остроменский, пр. Соколова, л. 73, тел./факс (8632) 32-18-20. E-mail: ostrom@don.sitek.net

Северный Кавказ

Ессентуки, «Россы», ул. Октябрьская, 424, тел./факс (87934) 6-93-09. E-mail: rossy@kmw.ru

Сибирь

Иркутск, «ПродаЛить», тел. (3952) 59-13-70, факс 51-30-70. Почтовый адрес: 664031,

Иркутск, ул. Байкальская, д. 172, а/я 1397. E-mail: prodalit@irk.ra; http://www.prodalit.irk.ru

Иркутск, «Антей-книга», тел./факс (3952) 33-42-47. Почтовый адрес: 664003, Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 20. E-mail: antey@irk.ru

Красноярск, «Книжный мир», тел./факс (3912) 27-39-71. Почтовый адрес: 660049, Красноярск, пр. Мира, д. 86. E-mail: book-world@public.krasnet.ru

Нижневартовск, «Дом книги», тел. (3466) 23-27-14, факс 23-59-50. Почтовый адрес: 620117, Нижневартовск, пр. Победы, д.12. E-mail: book@nrvartovsk.wsnet.ru

Новосибирск, «Топ-книга», тел. (3832) 36-10-26, факс 36-10-27. Почтовый адрес: 630117, Новосибирск, а/я 560. E-mail: office@top-kniga.ru; http://www.top-kniga.ru

Тюмень, «Друг», тел./факс (3452) 21-34-39, 21-34-82. Почтовый адрес: 625019, ул. Республики, д. 211. E-mail: drug@tyumen.ru

Тюмень, «Фолиант», тел. (3452) 27-36-06, факс 27-36-11. Почтовый адрес: 625039, Тюмень, ул. Харьковская, д. 83а. E-mail: foliant@tyumen.ru

Татарстан

Казань, «Таис», тел. (8432) 72-34-55, факс 72-27-82. Почтовый адрес: 420073, Казань, ул. Гвардейская, д. 9а. E-mail: tais@bancorp.ru

Урал

Екатеринбург, магазин № 14, ул. Челюскинцев, д. 23, тел./факс (3432) 53-24-90. E-mail: gvardia@mail.ur.ru

Екатеринбург, «Валео-книга», ул. Ключевская, д. 5, тел. (3432) 42-07-75, факс 42-56-00. E-mail: valeo@etel.ru



Эффективный тренинг

Роджер Бакли — психолог, известный специалист в области обучения и развития, более тридцати лет проработавший в качестве наставника/консультанта, менеджера в различных организациях сферы образования, армии, промышленности и бизнеса.

Джим Кэйпл — психолог, директор Cashton-Hodges Consultancy Ltd, специализирующейся в области обучения персонала и организационного развития.

В условиях современной глобализации экономики организации в целом, так и отдельному «карьеристу» непросто завоевать и сохранить преимущества в конкурентной борьбе. Чтобы добиться успеха, сохранить лидирующие позиции, необходимы диверсификация, постоянное совершенствование организационных структур и навыков работников, эффективное использование технологий и ориентация на потребителя. В данном пособии освещаются теоретические и практические подходы, методы тренинга, которые являются наиболее эффективными для решения указанных задач. Благодаря многочисленному и разнообразному примерам читателю не составит, большого труда применить полученные знания на практике.

Книга адресована тренерам, руководителям и менеджерам различных уровней, специалистам в области работы с персоналом и организационного развития.

Книги издательства «Питер»



Заказ наложенным платежом:

197198, Санкт-Петербург, а/я 619
postbook@piter.com
для жителей России

61093, Харьков-93, а/я 9130
piter@tender.kharkov.ua
для жителей Украины



Посетите наш web-магазин:

www.piter.com

 **ПИТЕР**[®]
WWW.PITER.COM

ISBN 5-318-00081-9



9 785318 000812