Исследовательская группа ЦИРКОН

Разработка методики оценки эффективности профессиональных образовательных программ

Теоретико-методологическое обоснование работы

Москва

2001

Авторский коллектив:

Задорин И.В. (руководитель)

Возжова Н.П.,

Шубина Л.В.,

Халкина Е.В.,

при участии **Филипповой Т.Н., Ермолаева А.В. и Забаева И.В. (ГУ-ВШЭ)**

Поддержка проекта осуществлена Фондом «Евразия» за счет средств, предоставленных Агентством по Международному развитию Соединенных Штатов Америки (US AID). Грант №M00-0666.

СОДЕРЖАНИЕ

1. ВВЕДЕНИЕ 4

1.1. Формулировка социальной проблемы 4

1.2. Формулировка методологической проблемы 4

1.3. Описание подхода 4

1.4. Цели и задачи проекта 5

2. СОСТОЯНИЕ (РАЗРАБОТАННОСТЬ) МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ. ОБЗОР ПОДХОДОВ. ТЕОРИИ И МОДЕЛИ 7

2.1. Обзор существующих подходов к оценке образовательных программ 7

2.1.1. Основные результаты 7

2.1.2. Практические выводы для разработки методики оценки эффективности профессиональных образовательных программ. Ограничения. Рекомендации 12

2.2. Экспертный опрос 13

2.2.1 Цель и задачи экспертного опроса. Методика опроса. Отбор и итоговый состав экспертной группы. 13

2.2.2. Основные результаты 17

2.2.3. Практические выводы для разработки методики оценки эффективности профессиональных образовательных программ. Ограничения. Рекомендации 23

2.3. Типология образовательных программ 24

2.3.1. Параметры образовательных программ 24

2.3.2. Практические ограничения на измерение эффективности образовательной программы в зависимости от ее типа 27

3. РАЗРАБОТКА И ОПИСАНИЕ ПРЕДЛАГАЕМОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ 29

3.1. Системный анализ основных понятий 29

3.1.1. Обучение (образование) как процесс 29

3.1.2. Обучение как процесс влияния на обучаемого (на изменение его характеристик) 29

3.1.3. Образовательная программа как инструмент процесса обучения 30

3.1.4. Результаты обучения («эффект обучения»), понятие «сдвиг профессиональной компетентности», устойчивость эффекта обучения 31

3.1.5. Эффективность образовательной программы 31

3.2. Базовая модель предмета исследования (процесс влияния образовательной программы на обучающегося) 32

3.2.1. Общее описание модели и ее ограничения 32

3.2.2. Характеристики образовательной программы: перечень, важность (приоритетность) для практического измерения и использования 35

3.2.3. Характеристики обучающегося (обучаемого): перечень, важность (приоритетность) для практического применения и использования 35

3.2.4. Факторы влияния: перечень, важность (приоритетность) для практического применения и использования 36

3.3. Система показателей и способы их измерения 38

3.3.1. Показатели характеристик ОП, возможные способы измерения 38

3.3.2. Показатели характеристик обучающегося (обучаемого), возможные способы измерения 39

3.3.3. Показатели факторов влияния, возможные способы измерения 41

3.3.4. Технология и программа сбора данных 44

3.3.5. Общий подход к расчету эффекта и эффективности ОП 45

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ 47

© ЦИРКОН, 2001

1. ВВЕДЕНИЕ

1.1. Формулировка социальной проблемы

Одним из наиболее существенных факторов, препятствующих успешному проведению экономических и политических преобразований в России, является дефицит квалифицированных специалистов в самых разных областях – от экономики до журналистики. Разрыв между существующим уровнем квалификации большой массы российских специалистов и уровнем компетентности, необходимым для решения актуальных задач развития экономики и социальной сферы страны, призваны преодолеть профессиональные образовательные программы (далее в тексте – ОП), предлагаемые многими учебными и тренинг-центрами по самой разнообразной проблематике.

Устойчивый рост предложения «учебных» услуг на российском рынке актуализирует проблему оценивания (экспертизы качества) многочисленных образовательных программ. Какую программу выбрать? Чем руководствоваться при выборе? Оправдывает ли программа свою стоимость? Оказывает ли обучение реальное воздействие на продуктивность профессиональной деятельности «ученика»? Какое обучение можно назвать «эффективным»? Эти и другие вопросы постоянно встают перед разными субъектами, вовлеченными в процессы обучения и переподготовки.

При этом невозможность корректно оценить эффективность образовательных программ порождает недоверие к профессиональному образованию (и переобучению) как со стороны потенциальных обучающихся (слушателей), так и со стороны руководителей организаций, имеющих потребность в повышении квалификации своих специалистов. Кроме того, это лишает обучающие центры и преподавателей ориентиров по совершенствованию предлагаемых ими услуг, а также затрудняет принятие решений представителями различных фондов о выделении грантов и других ресурсов для разработки и реализации образовательных программ.

Таким образом можно сказать, что сегодня назрела острая общественная потребность в разработке *методики оценки эффективности образовательных программ*, проводимых для представителей различных профессиональных сообществ.

1.2. Формулировка методологической проблемы

Несмотря на то, что оценивание образовательных программ является достаточно сложившимся на Западе направлением научных исследований и практических разработок, многие методологические и методические вопросы оценки эффективности ОП еще остаются нерешенными. До сих пор не сформулированы общие критерии оценки эффективности ОП, ощущается недостаток знаний о том, какое реальное воздействие и на какие качества обучающегося оказывает образовательная программа, каков механизм этого воздействия.

Вместе с тем, существующие руководства по оценке результатов обучения, как правило, представляют собой практические пособия по использованию техники оценки конкретных образовательных программ; они предлагают различные концепции и стратегии оценивания, выбор которых зависит от ряда факторов. Это делает результаты оценки эффективности разных программ практически несопоставимыми. Между тем представляется важным создание *универсальной методики*, которая позволила бы не только оценить эффективность одной конкретной образовательной программы, но была бы относительно легко адаптируемой для использования в программах разных направлений и в разных сферах деятельности, а также позволяла бы осуществлять сравнение ОП между собой.

1.3. Описание подхода

В самом общем виде подход к оценке эффективности профессиональных образовательных программ, реализуемый авторами проекта, нацелен на *анализ реального воздействия ОП* на слушателей и *фиксацию изменений (сдвигов) профессиональной компетентности и профессионального поведения* слушателей, произошедших в результате обучения.

Предметом оценки является результат («эффект») обучения, понимаемый как совокупность изменений личностных и профессиональных характеристик слушателей под влиянием образовательной программы. Предполагается, что *величина и направленность этих изменений*, отражающих сдвиг профессиональной компетентности обучающихся, будут главными параметрами *эффективности воздействия образовательной программы* на слушателей.

Таким образом, в разрабатываемой методике больший *акцент делается на оценке влияния обучения, чем на самом процессе обучения,* что предполагает также построение модели этого влияния, описывающей объект воздействия образовательной программы, характеристики самой программы и внешние факторы, от которых зависит успешность обучения и изменение профессионального поведения слушателя.

1.4. Цели и задачи проекта

Целью проекта является *разработка и экспериментальная апробация* сравнительно универсальной методики оценки эффективности краткосрочных профессиональных образовательных программ с рекомендациями по ее адаптации.

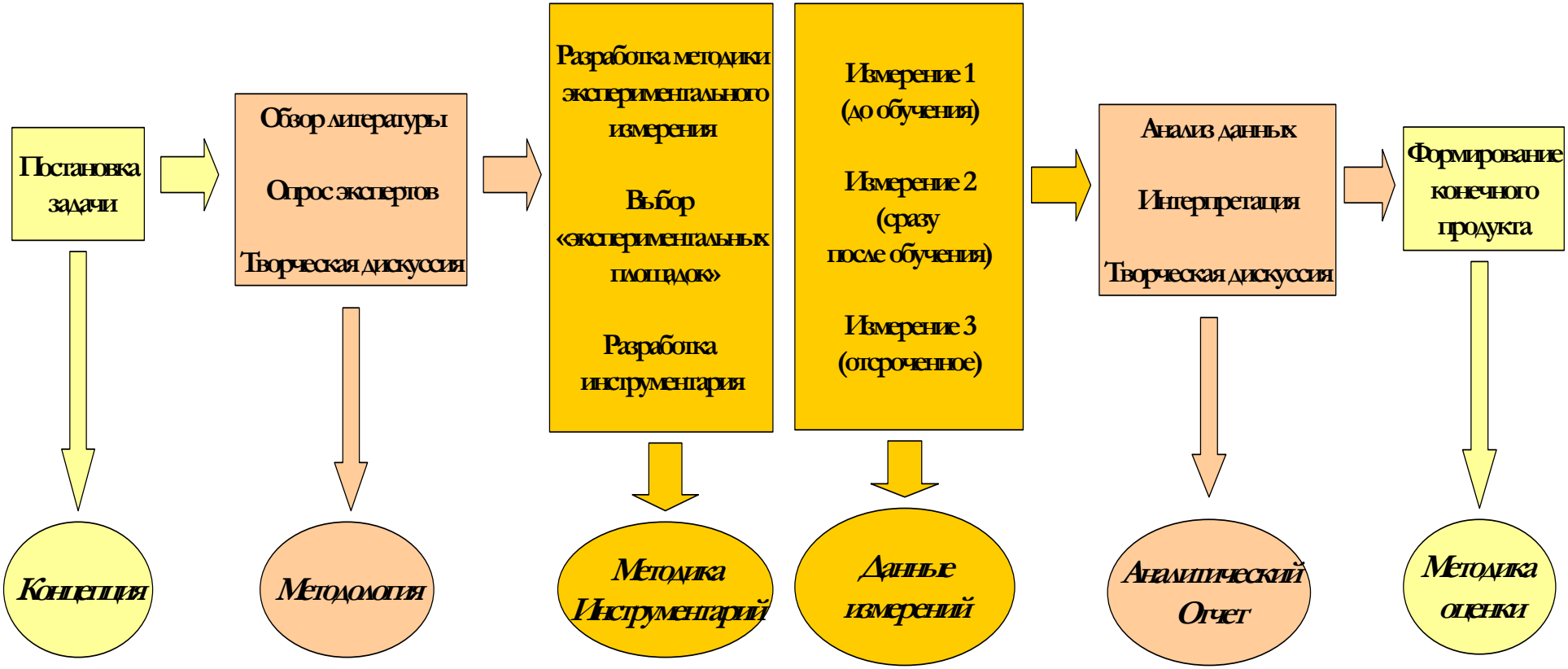
В рамках разработки универсальной методики оценки эффективности ОП ставятся следующие научно-методологические задачи:

- Подготовка аналитического обзора основных подходов к оценке ОП, представленных в *научной и практической литературе*. Выработка на его основе рекомендаций и описание ограничений для построения методики.
- Анализ *опыта*, накопленного различными российскими специалистами в данной сфере.
- Систематизация *информации о профессиональных образовательных программах*, реализуемых в России. Типологизация ОП. Выработка рекомендаций и ограничений для создания методики.
- Системный анализ *основных понятий* («обучение», «образование», «образовательная программа», «эффект обучения», «эффективность обучения», «профессиональная компетентность») применительно к профессиональным образовательным программам.
- Построение модели процесса, являющегося предметом исследования, т.е. *модели влияния ОП* на профессиональную компетентность обучающегося, выделение значимых в этом аспекте *характеристик* ОП, самого обучающегося и внешних *факторов* влияния.
- Построение *системы показателей* («наблюдаемые переменные») и *методики их измерения.*
- Выбор *«экспериментальных площадок»* - конкретных ОП для проведения экспериментального измерения эффективности.
- Разработка *инструментария* (анкеты, инструкции и т.п.) и организационной схемы экспериментального исследования.
- Проведение *экспериментальных измерений* эффективности конкретных ОП.
- *Анализ и интерпретация* данных экспериментального исследования.
- Обсуждение *(экспертиза)* результатов исследования.
- Разработка *типовой методики оценки эффективности* образовательных программ

Все задачи и работы по проекту выполняются в последовательности, представленной на рис. 1.

© ЦИРКОН, 2001

Рис. 1. Задачи проекта и порядок работ



© ЦИРКОН, 2001

2. СОСТОЯНИЕ (РАЗРАБОТАННОСТЬ) МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ. ОБЗОР ПОДХОДОВ. ТЕОРИИ И МОДЕЛИ

2.1. Обзор существующих подходов к оценке образовательных программ

2.1.1. Основные результаты

Оценивание образовательных программ является сложившейся и достаточно устоявшейся областью профессиональной практики в США и других развитых странах Запада. Эта практика опирается на целый пласт теоретико-методологических разработок, охватывающих широкий круг вопросов – речь идет здесь не только о концепциях и стратегиях оценки образовательных программ, но и о концептуальных моделях образовательного процесса, определения способностей и компетентности, методологии и методике тестирования и т.д.

Соответственно, существует достаточно большое количество литературы – теоретической, методической и прикладной – относящейся к разным дисциплинам и затрагивающей различные аспекты оценивания образовательных программ.

Сегодня проблематика оценки образовательных программ начинает разрабатываться и в России, в основном в среде специалистов по управлению персоналом и по организационному проектированию (что находит отражение в соответствующей профессиональной литературе).

Исходя из задач настоящего проекта, в данном обзоре мы ограничимся описанием основных подходов к оценке образовательных программ, сложившихся в области оценивания с начала 60-х годов, а также классической модели оценивания эффективности тренингов, предложенной Д. Киркпатриком и до настоящего времени широко используемой на практике.

Ссылки на литературу см. в разделе «Библиография» Приложения 1 к настоящему документу.

Основные подходы к оценке образовательных программ[1]

Первым источником подходов и практик, дающим теоретико-методологические основания для нашего проекта, является дисциплина, название которой в переводе на русский язык звучит почти идентично названию проекта - *оценивание образовательных программ* (educational evaluation (англ.)). Здесь объектом оценивания являются все виды образовательных программ (краткосрочные и долгосрочные, профессиональные, школьные и университетские курсы, и т.д. и т.п.).

В процессе развития этой дисциплины в ней сложилось несколько подходов. Каждый из них, с одной стороны, является «продуктом исторической ситуации», т.е. его появление было обусловлено определенными потребностями своего времени. Вместе с тем, различия между этими подходами лежат не только и не столько в методической области, сколько концептуальной – так как каждый подход опирается на свою модель образовательного процесса.

Сегодня можно выделить три наиболее распространенных подхода к оценке ОП:

- Целевой подход (ориентированный на цели);
- Управленческий подход (ориентированный на принятие решений);
- «Понимающий» подход.

Эти три подхода к оцениванию различаются по широте охвата объекта и предмета оценки. Подход, ориентированный на цели («целевой»), рассматривает в качестве объекта оценивания только заранее установленные *цели* ОП. Управленческий подход расширяет понимание объекта оценки до включения в него *«входных данных», процессов и целей* программы, а также иногда и ее *контекста*. Третий подход к оцениванию, который обычно называют натуралистическим или «понимающим», еще больше расширяет рамки оценивания. При этом подходе исследованию может подлежать практически все, связанное с ОП, чаще всего это установки всех групп,

[1] При подготовке обзора основных подходов к оценке ОП были использованы следующие источники: **1.** Testing and Evaluation. Learning from the projects we fund. / G.F.Madaus, W.Haney, A.Kreitzer, Council for Aid to Education, 1992; **2.** Evaluation the Effectiveness of Training Programs. / P.Boverie, D.S.Mulcahy, J.A.Zondlo, The 1994 Annual:Developing Human Resources, 1994; **3.** Evaluation of the Effectiveness of Training Programs. / D.M.Farmer. **4.** Evaluating Training/ F.Nickols, 2000.

© ЦИРКОН, 2001

участвующих в программе или подверженных ее влиянию. Кроме того, этот подход отличается от двух первых по своей эпистемологии и методологии.

Подход, ориентированный на цели

Подход к оценке образовательных программ, ориентированный на цели, является самым старым и вероятно наиболее широко используемым. Он основан на том предположении, что функция оценки состоит в определении *степени достижения заявленных целей* или задач программы. Этот подход является практическим воплощением метафоры, приравнивающей процесс обучения к процессу «производства».

Сторонники такого способа оценивания программ начинают процесс с четкого определения целей или задач программы, описывающих должные изменения поведения слушателей и конкретное содержание программы. Второй шаг – разработка методов измерения уровня достижения этих целей. Если цели четко определены, то установить показатели их измерения не составляет особого труда. Когда эти показатели разработаны, они предъявляются слушателям для оценки перед началом программы обучения для последующего сравнения с уровнем этих показателей, достигнутым по завершении программы. Изменения между этими двумя замерами по показателям, отражающим все цели программы, измеренные для всей группы слушателей, являются основным критерием успешности программы.

У «целевого» подхода достаточно много преимуществ, таких как:

- Соответствие требованиям здравого смысла
- Ясное определение и измерение ожидаемых результатов
- Относительно невысокая стоимость
- Получение «объективной» количественной информации о результативности обучения.

Вместе с тем этот подход обладает и рядом ограничений. Во-первых, он не дает возможности понять, какие аспекты программы стали причиной ее успеха или неудачи (т.е., достижения или, напротив, недостижения заявленных в программе целей). Во-вторых, сами цели программ часто определяются поверхностным образом и не дают возможность критически их оценить. В-третьих, сосредоточение на заявленных целях и задачах программы приводит к непризнанию ее неожиданных (незапланированных, «нецелевых») позитивных или негативных результатов. Недостаток информации о косвенных результатах программ определяет невозможность реально оценить издержки программ и тем самым обоснованно определить их качество и стоимость.

Управленческий подход (ориентированный на принятие решений)

Управленческий подход (или, точнее, группа подходов, обладающих общими характеристиками) к оценке образовательных программ был разработан в конце 60-х годов как реакция на недостатки «целевого» подхода.

Этот подход характеризуется следующими особенностями:

- модель включает в объект оценки не только цели программы, но и ее «входные данные», процессы, и иногда контекст;
- теоретически, такие модели интегрированы в систему управления образовательной организации;
- окончательные суждения относительно ценности программы даются не оценщиком, а администрацией программы, т.е. лицами, принимающими управленческие решения;
- в этих моделях особенное значение придается документированию процессов, что обеспечивает возможность последующей финансовой оценки.

Как уже отмечалось, управленческий подход обычно учитывает три составляющих образовательной программы: «входные данные», процессы и «выходы» продукта. Эти составляющие понимаются следующим образом:

- «Входные данные» (“inputs”) – это ресурсы, такие, как финансы, человеческие ресурсы, оборудование, книги или компьютеры, используемые в данной программе; оценка ресурсов часто требует инвентаризации ресурсов и оценки реального использования тех или иных ресурсов в программе.

- «Процессы» (“processes”) – это способы реального использования ресурсов в программе; примеры вопросов о процессах – «Что происходит в ходе программы?», «Как ресурсы используются участниками программы?», «Каков характер полученного образовательного опыта?». Оценка процессов помогает заглянуть внутрь «черного ящика», чтобы лучше понять механизмы, обеспечивающие получение результатов программы.
- «Выходы» (“outcomes”) или «продукты» (“products”) – это результаты, произведенные программой. Оценка «продукта» подразумевает определение того, насколько программа достигла заявленных ею целей. Вместе с тем, в отличие от «целевого» подхода, здесь часто оцениваются косвенные или непредвиденные результаты.

Некоторые модели оценивания, ориентированные на принятие решений, включают также изучение «контекста» программы.

- «Контекст» (“context”) – это широкий политический и ситуационный контекст, в который включена программа. Исследование контекста добавляется для того, чтобы лучше оценить выбор целей программы. Оценивание контекста может включать проведение исследования потребностей, которое помогает сформулировать или оценить цели программы.

Преимущества подхода, ориентированного на принятие решений, таковы:

- Он может помочь оценщикам и менеджерам разработать необходимый набор вопросов о программе.
- Он может адаптироваться к широкому кругу целей оценивания, но вместе с этим задает четкие рамки любому процессу оценивания, фиксируя основную информацию, необходимую для принятия решений.
- Он акцентирует полезность и своевременность собираемой информации.
- Он может служить усовершенствованию программы.
- Он допускает анализ непредвиденных результатов.
- Он интегрирован в систему принятия решений в организации.
- Он допускает оценивание самих целей программы.
- Как и «целевой» подход, он обеспечивает количественную, «объективную» информацию о результатах обучения.

К *недостаткам* подхода, ориентированного на принятие решений, относится то, что:

- Оценивание «обслуживает» информационные потребности лиц, принимающих решения, например, управляющих программ. Таким образом, представления и проблемы управляющих могут ограничивать рамки оценивания так, что информационные потребности других аудиторий (преподаватели, общественность и т.п.) останутся неучтенными
- Если приоритеты не являются четко установленными, такой подход может оказаться сложным и дорогостоящим
- Он предполагает, что важные решения можно четко определить заранее, что процесс принятия решений упорядочен, предсказуем и рационален, и что данные будут действительно использованы для поддержки принятия решений.

<u>«Понимающий» подход</u>

К 1970 году обнаружилось, что применение двух вышеуказанных подходов не всегда дает информацию, необходимую для должного понимания и отражения того, что происходит в ходе и в результате проведения образовательных программ. Критика двух традиционных подходов вышла далеко за рамки обсуждения методологических особенностей «письменного тестирования» или «непосредственного наблюдения процесса обучения»: она отражала ключевые разногласия эпистемологического характера по поводу того, как лучше искать «истину» в человеческом опыте; а это включало вопросы о том, какой тип данных должен быть собран и почему, какой из подходов к пониманию сущности программы – атомистический или холистический – более адекватен, и т.д. Таким образом, возникновение новых подходов к оценке образовательных программ было вызвано неудовлетворенностью количественными и механистическими подходами – с их

© ЦИРКОН, 2001

акцентами на методы измерения операционализированных целей, на разложение программ на ресурсы, процессы и результаты. Сторонники понимающего подхода к оцениванию стали исходить из совершенно других представлений об образовании. Они увидели процесс обучения не как «производство», а как «путешествие».

«Понимающий» подход к оценке включает много разных моделей, но все они обладают определенными общими свойствами. Эти модели сосредоточены скорее на действиях участников программы и взаимодействиях между собой и результатах, которые происходят в ходе обучения, а не на целях программы. «Фокус» такого оценивания не определяется заранее, как в других подходах, «проект» оценивания вырисовывается и определяется в процессе наблюдения взаимодействий (т.е. в ходе самой программы). «Понимающие» модели оценивания нацелены на получение разносторонних данных, они ориентированы на информационные потребности и ценностные установки разных групп. В ходе таких оцениваний предпринимаются попытки описать характеристики и взаимоотношения между разными участниками программы, например, между преподавателями и обучаемыми. В результате часто получаются богатые, впечатляющие качественные данные, описывающие программу и позволяющие разным аудиториям увидеть скрытые от них стороны программы. Такие описания дают возможность выяснить, что реально происходит во время программы, так чтобы ее участники смогли бы это увидеть и обдумать свои действия.

Методы, используемые при таком подходе, отличаются от количественных, статистических методов, характерных для двух «традиционных» подходов. Здесь применяются методы, свойственные таким наукам, как антропология: долговременные прямые наблюдения; глубинные интервью; анализ документов или фактов; и углубленные «изучения случаев» (case studies).

Среди *преимуществ* этой модели можно указать следующие:

- Она ориентирована на решение проблем.
- Она обеспечивает подробное, многостороннее описание того, что происходит во время программы.
- Она отвечает информационным потребностям различных аудиторий.
- Она помогает людям увидеть и обдумать то, что реально происходит во время программы.
- Она является прекрасным способом «процессуального» оценивания, нацеленного на усовершенствование программы.

Недостатки «понимающей» модели:

- Она требует много времени и труда, а вследствие этого является более дорогостоящей, чем другие подходы.
- Часто ее результаты считаются «субъективными», расплывчатыми, в противовес требуемой «четкости» и «объективности». Ее достоверность ставится под сомнение многими людьми, спонсирующими оценивание и придерживающимися другой концепции «истинности».

Подход к оценке эффективности тренингов

Второй областью, разработки которой являются весьма полезными в контексте нашего исследования, является *оценивание эффективности тренингов*. Здесь объект оценивания сужается до понятия «тренинг», т.е. до краткосрочных интенсивных программ обучения.

Классический четырехуровневый подход к оценке тренингов был предложен Д. Киркпатриком в серии статей, вышедших в 1959-60 гг. в журнале Американского Общества Руководителей Тренингов.

Модель, предложенная Д. Киркпатриком, пережила десятилетия бурного роста и изменения тренинговой “индустрии”, и принята как классический подход к оценке эффективности тренингов в профессиональном сообществе тренеров. Эта модель состоит из четырех уровней:

- Оценка реакции (reaction)
- Оценка обучения (learning)
- Оценка «передачи знания» (transfer)
- Оценка влияния (impact)

В таблице 1 представлены основные элементы модели Д. Киркпатрика.

Модель Д. Киркпатрика, включающая четыре уровня оценки образовательных программ, до сих пор остается одной из основных моделей оценивания, что подтверждается частотой ссылок на нее в современной профессиональной литературе по теме оценки тренингов. Опыт показывает, что на практике те, кто проводит тренинг, используют, как минимум, первые три уровня для оценки этих программ.

Вместе с тем четвертый уровень – измерение экономических результатов тренингов – пока еще составляет проблему, что связано, во-первых, с множеством внешних факторов, также влияющих на результаты деятельности участников тренингов, и, во-вторых, с недостатком методов для проведения такой оценки.

Таблица 1. Основные элементы оценивания эффективности тренингов (по Д. Киркпатрику)

Уровень	Название	Аспекты, оцениваемые на этом уровне
I	Реакция Reaction	Реакция – это термин, используемый Киркпатриком для описания того, насколько участникам понравилась та ли иная тренинговая программа. Речь идет здесь об оценке ***первоначальных реакций слушателей на курс***, что позволяет лучше понять уровень удовлетворения курсом, ценностные установки слушателей. Обычно тренеры оценивают их в ходе специального опроса в течение курса. Иногда проводятся фокус-группы и применяются качественные методы для получения более углубленных комментариев. (По данным ежегодного журнала TRAINING, почти 100 процентов тренеров используют оценку «I уровня»)
II	Обучение Learning	Обучение определяется как «принципы, факты и методы, которые были поняты и усвоены участниками». На этом уровне оценке подлежит ***объем информации, усвоенной слушателями***. Тренеры обычно оценивают это в соответствии с определенным набором критериев. Критерии – это задачи курса: параметры, разработанные до начала проведения курса и четко описывающие те способности и навыки, которые слушатели будут способны выполнять после прохождения курса. Так как задачи – это требования к курсу, оценка по уровню II оценивает соответствие требованиям качества.
III	Передача (усвоение) Transfer	Предметом оценки на этом уровне является ***изменения в реальном поведении участников тренинга на работе***, произошедшие вследствие тренинга, - или, в соответствии с другой формулировкой – тот объем материала тренинговой программы, который реально используется слушателями в повседневной работе. Оценивается объем материала, который реально используется слушателями в повседневной работе от 6 недель до 6 месяцев (а иногда и длительнее) после прохождения курса. Эта оценка основана на задачах курса, она происходит с помощью тестов, наблюдений, опросов и интервью с коллегами и руководством слушателей. Как и оценка уровня II, оценка уровня III оценивает требования к курсу и ее можно рассматривать как отсроченную во времени оценку качества.
IV	Влияние Impact	Происходит оценивание ***экономического влияния тренинга на ситуацию в организации*** в период с 6 месяцев до 2 лет после прохождения курса (выбор временного промежутка зависит от тематики тренинга). (По многим причинам, уровень IV наиболее сложен для измерения. Во-первых, многие тренинговые курсы не ставят себе прямой целью улучшение финансовых показателей организации. Во-вторых, методология оценки такого влияния тоже недостаточно разработана. Наконец, когда после тренинга прошло 6 месяцев или более, сложно вычленить те изменения финансовых показателей, которые обусловлены именно воздействием тренинга, а не иными причинами)

© ЦИРКОН, 2001

2.1.2. Практические выводы для разработки методики оценки эффективности профессиональных образовательных программ. Ограничения. Рекомендации

Вышеуказанные модели и подходы в общем виде обрисовывают поле возможностей для разработки концепции и методики оценки эффективности образовательных программ.

С нашей точки зрения, речь идет не о выборе какого-то одного из этих подходов, так как каждый из них разрабатывался в ответ на возникновение той или иной практической потребности и имеет свои преимущества и недостатки. Для того чтобы понять, каким образом лучше использовать эти теоретические и методологические разработки, необходимо исходить из перспективы и задач нашего исследовательского проекта. Это поможет критически отнестись к вышеизложенным моделям, ввести необходимые ограничения, определить приемлемость и необходимость использования тех или иных аспектов этих моделей в контексте нашего исследования.

Так, признавая ценность всех трех подходов к оценке образовательных программ, изложенных в п.2.1.1., мы можем предложить подход, с одной стороны, синтезирующий различные их стороны, но с другой – выходящий за их рамки.

Известным преимуществом целевого подхода можно считать то, что он подразумевает четкое определение целей и задач программы, описывающих должные изменения поведения слушателей, и ориентирован на *оценку результатов* программы (понимаемых как уровень достижения заявленных в ней целей) через *измерение этих результатов*.

Вместе с тем, вероятно, было бы неправильно ограничиться только таким видением целей ОП. Необходимо расширить рамки «узкоцелевого» подхода, которые на самом деле зависят от нашего понимания термина «цели» (т.е. ответов на вопросы, что такое цели, какие именно цели мы принимаем в расчет при оценке эффективности, как соотносится значимость целей разного характера и разных субъектов, и т.д.) и от того, какие еще тематики мы принимаем к рассмотрению в рамках данного подхода.

С этой точки зрения, можно избежать некоторых ограничений целевого подхода включением в модель оценки следующих элементов управленческого подхода:

- *ресурсов*, используемых в той или иной программе (финансы, оборудование, человеческие ресурсы и т.п.)
- *процессов*, происходящих в ходе программы, - что помогает лучше понять механизмы, обеспечивающие получение результатов программы
- не только ожидаемых, но и косвенных или непредвиденных *результатов* программы (положительных или отрицательных)
- *«контекста»* программы, в частности исследования потребностей, на удовлетворение которых ориентирована та или иная образовательная программа.

Преимущества «понимающей» модели, которые, на наш взгляд, необходимо использовать в данном проекте, - это повышенное внимание к субъективной стороне всех процессов, связанных с ходом учебного курса. В частности, эта модель предполагает углубленное изучение установок, позиций и интересов всех групп, причастных к образовательной программе. Необходимость изучения установок и представлений разных субъектов процесса вызвана тем, что конечный результат любого образовательного курса во многом обусловлен именно этими субъективными установками.

Вместе с тем многие стороны «понимающего» подхода (недостаток методической определенности, ориентация только на качественные методы) являются неприемлемыми в контексте нашей задачи.

Что касается использования классической модели оценки тренингов, разработанной Д. Киркпатриком, то в нашем исследовании мы попытаемся использовать все четыре уровня оценки.

Первый уровень оценки (оценка эмоциональных реакций) предполагается использовать в качестве косвенного показателя эффективности программы. По нашему мнению, эмоциональные реакции не могут рассматриваться как основной показатель эффективности ОП. Вместе с тем многие данные свидетельствуют о косвенной связи таких реакций с конечным результатом обучения, поэтому было бы ошибкой их полностью игнорировать.

Оценка по второму уровню напрямую соответствует концепции и задачам настоящего исследования, т.к. это оценка тех изменений, которые происходят в характеристиках слушателей под влиянием учебного курса, и выражает собой "усвоение" тех или иных знаний, навыков, установок.

Оценка по уровню III также является, на наш взгляд, крайне важной, так как она отражает изменения, произошедшие в реальном поведении участников программы. При этом надо отметить, что изменения подлежат оценке не только в момент времени, непосредственно следующий за тренингом, но и через достаточно длительный промежуток времени. Таким образом, этот тип оценки позволяет оценить факт закрепления результатов программы во времени.

Четвертый уровень оценки (оценка экономического эффекта), безусловно, является неоднозначным (в сущности, адекватные и общезначимые методики для оценки по данному уровню до сих пор не разработаны) и весьма ресурсоемким. Вместе с тем было бы очень заманчиво попытаться хотя бы грубо измерить эффект обучения и на этом уровне.

2.2. Экспертный опрос

2.2.1 Цель и задачи экспертного опроса. Методика опроса. Отбор и итоговый состав экспертной группы.

Цель и задачи экспертного опроса

По замыслу авторов проекта, экспертный опрос планировался как вспомогательный инструмент, целью которого было получение информации, необходимой для выработки концептуального подхода и подготовки теоретико-методологического обоснования методики оценки эффективности профессиональных образовательных программ.

В ходе опроса предполагалось решение следующих задач:

1. Выявление основных подходов к оценке краткосрочных образовательных программ, присущих российским экспертам и практикам. Построение типологии целей субъектов процесса обучения.
2. Анализ понятия «эффективность обучения», определение основных критериев эффективности образовательных программ.
3. Выявление характеристик образовательных программ, влияющих на степень усвоения программы и последующую профессиональную деятельность участника программы.
4. Выделение факторов (внешних и внутренних) влияния ОП на слушателей.

Методика опроса

Опрос экспертов проводился в форме свободного неформализованного интервью с записью на диктофон. С учетом того, что состав экспертной группы, а также реальный опыт участников опроса в отношении ОП был очень разнообразен, гид (путеводитель, схема) интервью был разработан в пяти модификациях (для каждой группы экспертов) (см. Приложение 2). Тем не менее, схема интервью была единой для всех экспертов.

Гид интервью состоит из четырех разделов:

1. реальный опыт участия эксперта в образовательных программах,
2. оценка (рефлексия) опыта участия в ОП,
3. представления эксперта об основных понятиях исследования («эффективность образовательных программ», «критерии эффективности программ», «факторы влияния образовательных программ» и т.п.),
4. краткие данные об эксперте и/или представляемой им организации.

На этапе обработки результатов опроса применялись качественные методы анализа данных.

Отбор и итоговый состав экспертной группы

Особенностью методики является выделение пяти групп экспертов, занимающих разные позиции по отношению к практике краткосрочных профессиональных образовательных программ (см. рис 2.).

© ЦИРКОН, 2001

Группы I – IV - субъекты процесса обучения:

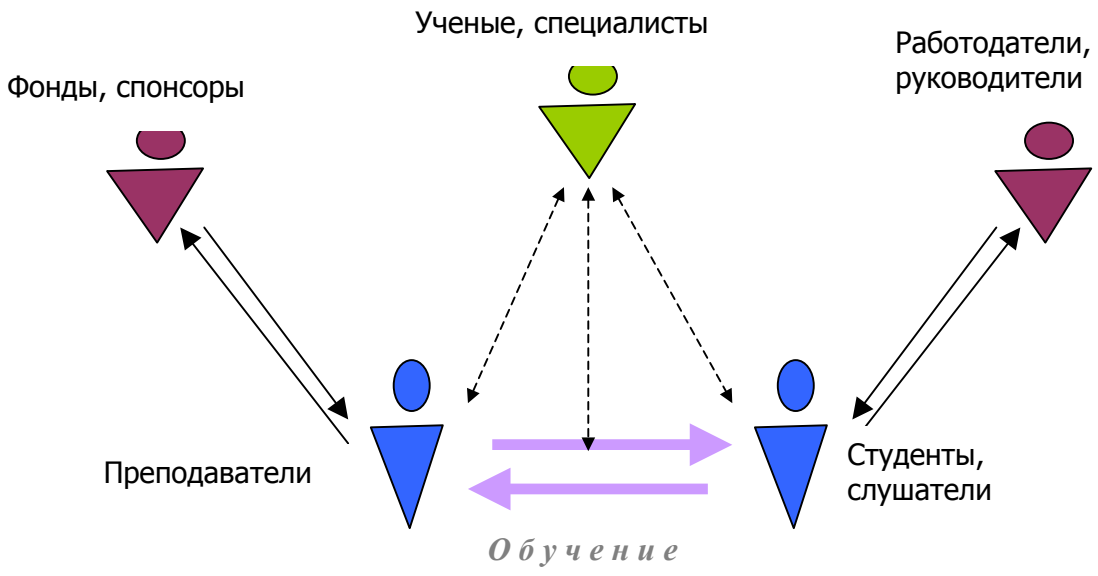
1. *Представители благотворительных фондов*, финансирующих те или иные образовательные программы;
2. *Преподаватели (тренеры)*, профессиональная деятельность которых непосредственно связана с проведением различных краткосрочных семинаров, тренингов и т.п.;
3. *Слушатели* - непосредственные участники краткосрочных ОП;
4. *Работодатели* – представители организаций, направляющие сотрудников на краткосрочные ОП.

Группа V – сторонние эксперты:

5. *Ученые и специалисты* – независимые эксперты, работающие в сфере образования.

Следует отметить, что некоторые эксперты занимают «двойные» позиции по отношению к ОП, например, работодатели, имеющие сами большой опыт в качестве слушателей ОП, или преподаватели, являющиеся в настоящее время также консультантами фондов.

Рис. 2 Участники (субъекты) образовательных программ



Выборка экспертной группы составила 15 человек. Состав группы экспертов представлен в таблице 2.

Таблица 2. Итоговый состав экспертной группы

Группа	Ф.И.О. эксперта	Сведения об эксперте (должностная позиция)	Опыт участия в ОП
I. Представители фондов	Дзялошинский Иосиф Михайлович	Фонд Сороса, консультант. Генеральный директор Института гуманитарных коммуникаций	Институт занимается организацией образовательных программ для редакторов региональных газет по фонду Сороса. Эксперт преподает в ряде программ (в т.ч. по фонду «Евразия»), в основном для журналистов (семинары, мастер-класс). Опыт преподавания с 1989 г. в ИПК работников печати.
	Дранев Яков Николаевич	ТАСИС, эксперт. Заместитель директора «Аналитического центра по проблемам науки и промышленной политики»	Обучение является обязательным элементом любой программы ТАСИС.
II. Преподаватели	Кучкаров Захирджан Анварович	Директор Аналитического центра «Концепт». Вице-президент Ассоциации консультантов по управлению и организационному развитию (АКУОР). Кандидат технических наук.	Организует и ведет семинары по тематике управления предприятием в Международном центре финансово-экономического развития. Слушатели – руководители среднего и высшего звена предприятий.
	Бодунген Алексей Юрьевич	Директор программ Тренинг-центра «Голубка».	Прошел обучение в области оценки проектов, проведения тренингов для НКО. С 1993г. провел более 150 тренингов. Член Совета межрегиональной общественной организации «Интертренинг» (международная сеть тренеров и консультантов для НКО).
	Кроль Леонид Маркович	Директор компаний «Институт групповой и семейной психотерапии», «Центр обучения персонала организаций».	Опыт участия в различных ОП (тренинги, конференции и т.п.) в качестве преподавателя (тренера).
	Жданов Олег Игоревич	Профессор Академии государственной службы (РАГС) и Института повышения квалификации работников образования. Доктор медицинских наук.	Преподавательский стаж 15 лет. Тренинги и семинары для слушателей РАГС и ИПК, разовые тренинги по приглашению.

© ЦИРКОН, 2001

	Столин Владимир Викторович	Директор компании «RHR International-Экопси». Профессор, доктор педагогических наук	Компания специализируется на проведении профессиональных образовательных программ.
	Авдеева Светлана Михайловна, директор Центра, кандидат технических наук; Ястребов Леонид Иосифович, завуч, кандидат физико-математических наук; Спасенных Михаил Юрьевич, автор программы «Поколение.ru», кандидат химических наук.	Центр Интернет-образования при компании «СИБИНТЕК».	Центр осуществляет программу подготовки тьютеров региональных центров Интернет-образования.
III. Слушатели	Пугачева Елена Владимировна	Риэлтор	а. Месячные курсы по ценным бумагам при Минфине; б. Курсы при агентстве недвижимости.
	Утолин Константин Владимирович	Специалист по работе с ценными бумагами ЗАО «Внешюрколлегия»	В момент опроса обучался по программе «Финансовый риск-менеджмент» (американский учебный курс, обучающая организация - АНХ им. Плеханова)
	Бугрышева Наталья Павловна	Методист учебно-методического комитета (г. Снежногорск Мурманской области)	Регулярное обучение на различных ОП (курсы, семинары, конференции) в Российском Институте повышения квалификации работников образования.
VI. Работодатели	Ласка Анастасия	Директор по продажам компании «Электролюкс»	Направление сотрудников на различные ОП (в основном профессиональные тренинги). Имеет также большой опыт в качестве слушателя тренингов.
	Жукова Галина Ивановна	Директор учебного центра Агентства недвижимости «МИЭЛЬ»	Работодатель и представитель обучающего центра в одном лице. Центр готовит кадры для Агентства.
	Калинина Надежда Николаевна	Специалист Департамента образования (г. Демянск Новгородской области)	Направление на обучающие программы в сфере образования учителей и методистов.
V. Ученые	Собкин Владимир Самуилович	Член-корреспондент Российской Академии образования. Директор Центра социологии образования РАО. Доктор психологических наук	

2.2.2. Основные результаты

Подходы к оценке краткосрочных образовательных программ. Типология целей

Подход, реализуемый в данном проекте, *нацелен на анализ влияния программы на слушателей и фиксацию изменений, которые произойдут со слушателями в ходе обучения.* Потому в ходе опроса экспертов их внимание акцентировалось именно на данном аспекте.

Прежде чем подойти собственно к восприятию экспертами понятия «эффективность образовательных программ», представлялось важным определить, *по каким параметрам вообще возможно фиксировать* влияние программы на слушателей или оценивать изменения, произошедшие с ними в ходе обучения. Поэтому в ходе интервью экспертов просили поразмышлять о том, *что реально происходит в ходе реализации образовательных программ, какие цели, по их мнению, ставятся в процессе обучения, и какие задачи решает и чего ожидает тот или иной участник программы, занимающий разные позиции по отношению к ней.*

Анализ интервью позволил выделить несколько типов целей субъектов ОП.

1. Первый тип целей - передача знаний, умений и навыков.

«На 80% цели связаны с передачей знаний и выработкой умений» (Бодунген).

«Цель – это фактически повысить навыки, связанные с текущей работой или привить навыки для какой-то новой сферы деятельности» (Ласка).

«В результате обучения слушатели получают знания о том, что такое Интернет, как работать с информацией и получают конкретные навыки работы с обучающими программами» (Сибинтек).

Цитирование можно продолжить. Фактически на данном моменте останавливаются представители всех групп экспертов: преподаватели, работодатели, слушатели. Правда, некоторые эксперты утверждают, что краткосрочные программы формируют только новые знания и умения, но не навыки: *«за короткий срок навыки выработать довольно тяжело, т.к. навыки – это что-то имеющее отношение к автоматизму».*

Как правило, эти цели формально заявляются в программе обучающего курса – программа должна четко фиксировать содержание курса и тот объем знаний, который должен быть усвоен участниками.

2. Второй тип целей описывается чаще всего экспертами-преподавателями и тренерами. Эти цели формально не заявляются в программе курса или тренинга, а ставятся преподавателем. С их точки зрения, цель образовательной программы – не только простое наделение слушателей знаниями, необходимыми для выполнения их профессиональных обязанностей. Тренинг (семинар и т.д.) – это некое воздействие более общего характера, влияние на сознание, на мотивацию, настрой и т.д., некое «возбуждение», «взбадривание».

Приведем примеры подобного рода целей.

«В зависимости от типа тренинга могут быть поставлены другие специфические задачи: «воодушевление» или «возбуждение» в хорошем смысле, когда есть новая идея, и ее надо в умы людей зарядить. Следующее – это личностный рост, когда тренером инициируется какая-то внутренняя работа. Это ставится как цель, но реально происходит не очень часто. Психологи называют это трансформацией» (Бодунген).

«Что можно сделать – это «раскачать» профессиональное сознание… Речь идет о некоем проблемном раскачивании сознания» (Дзялошинский).

Вероятно, сюда же можно отнести и высказывание эксперта-работодателя о тренингах, которые не связаны с новыми навыками, а нужны «для активизации навыков, которые может быть в пассивном варианте уже усвоены, но для активизации, для их «взбадривания». *«Какие-то тренинги используются как часть мотивационного комплекса» (Ласка).*

3. Третий тип целей можно сформулировать как изменения в профессиональной деятельности слушателей, основанные на полученных в ходе обучения знаниях, умениях, навыках. Сюда же отнесем карьерные изменения, профессиональный рост слушателей. Эти цели, как правило, не формулируются в обучающих программах, а также не ставятся впрямую тренерами.

«Тренер очень мало ответственен за то, что произойдет с его слушателями после тренинга, в большинстве случаев он вовсе не несет за это никакой ответственности по той причине, что можно отвечать только за то, на что можно повлиять (Бодунген)».

© ЦИРКОН, 2001

Тем не менее, некоторые преподаватели имеют в виду, что после семинара *«произойдут некоторые изменения в профессиональной деятельности… Изменения вплоть до статусных…Мы это не можем сделать декларируемой целью семинара, но подспудно имеем это в виду» (Кучкаров).*

На подобного рода цели обращают внимание чаще всего эксперты-работодатели и слушатели.

Причем здесь надо различать профессиональные образовательные программы двух видов – программы повышения квалификации и программы, обучающие новой профессии.

В первом случае цели формулируются экспертами следующим образом.

«Главное, что мы ожидали от повышения квалификации работников учреждений, это то, что они, владея новыми технологиями, будут применять все это в практике, пересматривая свой педагогический опыт, внесут в работу новое, изучат новые приемы, методы для внедрения их в свою педагогическую деятельность» (Калинина).

«В каких-то случаях наши курсы помогают достичь новой должности. Есть среди слушателей такие, которые, пройдя их, хотели бы сменить работу. Они смогут уйти в какую-то более высокооплачиваемую школу» (Сибинтек).

«Иногда слушатели имеют свои специфические цели – получение лицензии, сертификата. «В основном люди шли туда, для того, чтобы получить «корочку». В принципе, в этих случаях знания как таковые особенно и не нужны были, нужна была «корочка»… Что касается меня, безусловно, эта бумага мне помогла, и я получила определенную должность» (Пугачева).

Образовательные программы по обучению новой профессии, очевидно, имеют целью не просто дать некий набор знаний и умений по специальности, но и получить по данной специальности новую работу.

«Я просто хотела работать в этом бизнесе… В результате курсов я получила новую профессию, которая мне очень нравится, в которой я живу и считаю, что это мое» (Пугачева).

Понятие «эффективность образовательных программ». Представления экспертов об основных критериях эффективности ОП

Понятие «эффективность образовательных программ» было одной из важнейших тем, которые обсуждались в ходе опроса экспертов.

Опрос показал, что различные группы экспертов, занимающие разные позиции в отношении образовательных программ, опираются на разные критерии оценки эффективности. В ходе интервьюирования мы получили некоторый спектр суждений, отражающих мнения и представления экспертов о понятии ЭОП и критериях эффективности ОП. Анализируя эти суждения, мы попытались объединить их в некоторые группы и построить структуру элементов или уровней, по которым, на наш взгляд, можно судить об эффективности программ.

Отметим, что лишь несколько экспертов предложили собственную обобщенную модель оценки, суждения большинства экспертов касаются отдельных элементов анализируемого понятия.

Модель, предложенная Собкиным.

«Я бы брал когнитивную оценку: улучшились знания и т.п. Потом я бы взял поведенческую компоненту – насколько изменилась моя деятельность профессиональная: я по-другому стал планировать свою работу. И третье – это эмоциональный момент, связанный с чисто эмоциональным отношением к тому, что было, с тем, насколько это мотивировало меня на профессиональную деятельность. Здесь все более или менее ясно – знания, поведение, эмоциональное отношение». (Собкин).

Модель, предложенная Спасенных (Сибинтек).

«Я бы дал такие критерии оценки: Степень удовлетворенности слушателя – эмоциональный критерий. Экспертное мнение преподавателя: научились или не научились. Смог ли потом слушатель использовать полученные знания в работе». (Спасенных).

Модель, предложенная Бодунгеном.

«Есть четыре блока, на которые может быть разложен любой тренинг: знания, навыки, процесс и практическая применимость. Мерить надо по ним.1. Изменился ли объем знаний? 2. Появились ли умения, и какие? 3.Как люди себя чувствовали в процессе? 4. Насколько адекватной была форма тренинга? 5. Применимость - что будете использовать чаще, что реже?» (Бодунген).

Как видно, все предложенные модели имеют сходную структуру и содержат общие компоненты. Это дает нам возможность разложить понятие ЭОП на несколько элементов (уровней) со своими критериями эффективности.

Общая оценка образовательной программы слушателем.

Речь идет о субъективной, эмоциональной реакции слушателя на то, что происходило в ходе обучения, о степени удовлетворения курсом, которые в принципе вполне поддаются измерению.

«Самая простая форма – это опросники удовлетворенности после процедуры. Простота обладает положительной корреляцией с действительной эффективностью программы. Ну, не с полной эффективностью, а только с одной ее частью, с субъективной удовлетворенностью участника» (Столин).

«Можно построить опросник, который дает возможность экспертно оценить степень удовлетворенности полученным курсом в плане освоенности, полезности для профессиональной деятельности» (Собкин).

«Что касается курсов, то для меня это были курсы на пять с плюсом. И по подаче материала, по тому, как чередовалась работа лекционная, семинарская, с психологом, с тренером, как они были структурированы, и по манере подачи, они мне очень понравились. Все было понятно, очень доходчиво» (Пугачева).

Ясно, что позитивная реакция участника на образовательную программу не является прямым показателем ее эффективности. Тем не менее, удовлетворенность – важное условие успешного обучения и может рассматриваться как необходимый результат программы.

Оценка полученных знаний. Обучение.

В данном случае речь идет об объеме усвоенной в процессе обучения информации, о том, какие необходимые для работы знания, умения получили слушатели, какие новые навыки приобрели (хотя, как уже указывалось, некоторые эксперты считают, что краткосрочные программы формируют только знания и умения, поскольку для превращения умения в навык требуется более длительное время; но есть и противоположные мнения).

Приобретение *знаний, навыков и умений* является важным результатом обучения и, несомненно, здесь можно говорить об «изменении», «сдвиге», который произошел со слушателем в процессе прохождения образовательной программы. Практически все эксперты так или иначе указывают на этот критерий ЭОП. Но как можно оценить, измерить обучение? Анализ интервью показывает, что, даже если эксперты не акцентируют свое внимание на вопросах оценки знаний, они подспудно имеют в виду два подхода: 1. субъективная оценка полученных знаний участниками; 2. «объективная» оценка с помощью тестирования «до» и «после» курса, экзаменов и пр.

«Как можно оценить влияние тренингов и семинаров на слушателей? Формально очень легко. Тут критерий – новые знания, что проверяется на зачетах и «круглых столах» (Жданов).

«Обучение эффективно тогда, когда осваивается новое даже не знание, а навык. А проверить, что именно навык освоен, можно экзаменом… Объективный критерий - провести тест до занятий и после» (Утолин).

«Единственный способ, по которому можно пойти – это чисто формальный анализ изменений в знаниях: что ты узнал и т.д. На уровне субъективной оценки участников…» (Дзялошинский).

«Как один из критериев – получение новых знаний... Что касается вторых курсов, то нам дали массу полезной информации. Компетентность с нуля возросла, скажем, на 90%» (Пугачева).

Итак, получение новых знаний – важный результат обучения. Но вряд ли оно является достаточным критерием эффективности ОП. Само по себе получение знаний может не влиять на эффективность профессиональной деятельности. В связи с этим любопытны рассуждения А. Ласки.

«Эффективность – это сравнение двух результатов при тех или иных вложенных ресурсах. Сформулировать, какой результат был бы без тренинга, и какой есть с тренингом, очень сложно… Сотрудник прогрессирует или не прогрессирует в результате многих факторов. Не только, но может быть и не столько в результате каких-то прослушанных тренингов» (Ласка).

Оценка изменений в мотивации, настрое, установках участников программ.

© ЦИРКОН, 2001

Речь идет об изменении психологических установок участников программ. К сожалению, в интервью эта сторона влияния ОП на слушателей затронута не очень подробно. Отметим следующие изменения психологических установок, упомянутые экспертами:

Сдвиг в мотивации. *«Мотивация усилилась, потому что в результате того конкретного тренинга моему желанию работать был дан какой-то инструментарий. Я поняла, что работать лучше – значит суметь сделать так-то и так-то» (Ласка).*

Оживление интереса к профессиональной сфере. *«Всегда, пройдя курсы, появляется много мыслей, идей… Это как бы подстегивает…Есть желание не останавливаться на достигнутом, расти, понимать и передавать от меня – педагогу, от педагога – ученику…» (Бугрышева).*

«Раскачивание» некоторых стереотипов сознания*, формирование «готовности к изменению» (Кроль).*

«Новосибирская область прислала к нам руководителей районных управленческих структур. Они приехали довольно зажатые. Они вроде начальники и учиться уже с трудом начинают. У них свой стереотип во всем: стереотип общения, управления. Мы смогли их настолько растормошить, что, уезжая, они уже другими глазами смотрели на область Интернет–технологий. Я получила недавно письмо о том, что теперь там конкурс среди управленцев на обучение. Раньше большинство не хотело учиться. А сейчас у них - конкурс, и они стали тормошить свои администрации, т.е. пытаются как-то оживить работу в подопечных ведомствах» (Сибинтек).

Итак, тренинги, семинары и т.п. могут дать новый импульс к работе, повысить мотивацию к труду, настроить на работу по-новому. «Сдвиг в сознании» слушателя, несомненно, может быть важным критерием эффективности ОП.

<u>Оценка изменений поведения участников ОП.</u>

Под изменением поведения понимаются сдвиги в реальном поведении прошедших обучение на работе: применение ими полученных знаний и умений на практике, изменения в способах профессиональной деятельности и т.п. Сюда же мы будем относить произошедшие вследствие обучения должностные передвижения, карьерный рост, смену работы и т.п. (на эти моменты в большей степени указывают эксперты-слушатели и работодатели).

«Эффективность для слушателя – это изменение, может быть, не профессиональной деятельности, а ее направленности» (Кучкаров).

«При прохождении программ сотрудниками наиболее важными стали результаты практического использования программ. В основном, это наблюдалось в том случае, когда педагог, освоивший новую технологию или новую вариативную программу, использовал ее в своей педагогической деятельности» (Калинина).

«Мы год назад провели конкурс «Журналисты в горячих точках». Выбрали 50 человек, пригласили их на семинар. Был тренинг по проблеме профессионального поведения в экстремальной ситуации. Они могли съездить в Чечню и прислать нам потом свои публикации на конкурс. У нас есть пакет материалов журналистов, написанных примерно год назад о Чечне, и пакет материалов, которые они написали после семинара. Я не ожидал такого эффекта. Это другие материалы. Это материалы других журналистов. Те сопли, которые были тогда, заменились резким жестким анализом с ясной профессиональной идеологической позицией в отличие от аморфности, которая была характерна для их старых материалов» (Дзялошинский).

Вышеприведенные высказывания касались изменений в способах профессиональной деятельности. Далее приведем несколько выдержек из интервью, касающихся должностных передвижений и карьерного роста слушателей.

«Дальнейший критерий эффективности – как эти люди трудоустроились. Работали и получали столько – потом стали получать больше и перешли на новое место с новой зарплатой» (Утолин).

«Люди, с которыми я оканчивала курсы, получили лицензии, повысились в должности. Курсы послужили базой для их профессионального роста и карьеры…» (Пугачева).

«Эффективность наших курсов, наверное, можно оценить таким образом: как быстро слушатель проводит первую сделку, как быстро он становится агентом, и какую прибыль приносит… Мы отслеживаем результаты их работы» (Жукова).

Заметим, что данный критерий выводит оценку ЭОП на иной уровень. То, о чем речь шла выше – изменения уровня знаний, умений, психологических установок участников программ и т.п. – имеет непосредственное отношение к результатам обучающей программы, происходит под ее

прямым влиянием. Изменения в профессиональной деятельности могут зависеть не только от программы, но и от многих внешних условий; они могут быть также отнесены во времени. На практике сложно оценить, является ли такое изменение следствием программы и, значит, критерием ее эффективности. На этот момент обращают внимание эксперты-преподаватели и тренеры:

«Применение знаний на практике – личное дело слушателя, для меня прежде всего важна эффективная передача знаний» (Жданов).

«Слушателю дан инструмент. А будут ли им пользоваться - ответственность несет заказчик, тот, кто потратил деньги. Есть вложение ресурсов и должна быть отдача. Чтобы эту отдачу получить, надо обеспечить, чтобы люди применяли то, что получили. Это не задача тренера, а самого человека и организатора тренинга» (Бодунген).

Представления экспертов о факторах влияния краткосрочных образовательных программ на слушателей

Одной из задач проекта является построение модели влияния образовательных программ на профессиональную компетентность участников, выделение факторов, влияющих на успешное усвоение программы, изменение профессиональных характеристик и последующую профессиональную деятельность. Получение суждений по этой тематике было также одной из задач экспертного опроса.

Анализ интервью позволяет выделить две группы факторов, влияющих на усвоение программ – в самом общем виде их можно определить как *внешние и внутренние по отношению к участнику программы.*

Внутренние факторы

В качестве внутренних факторов экспертами рассматриваются личностные, психологические особенности самих обучаемых. По их единодушному мнению, социально-демографические характеристики слушателей не влияют на усвоение ОП.

Важнейшим фактором влияния, по мнению экспертов, является *мотивация* участников. Этот фактор упоминается практически во всех интервью, на него обращают внимание представители всех экспертных групп.

«На мой взгляд, оценивать эффективность, не затрагивая вопрос мотивации, нельзя» (Дзялошинский).

«Первый фактор - это мотивация. До и во время обучения. Если человек замотивирован получить знания и применять их в дальнейшем, это сильно повышает шансы на то, что он чего-то достигнет. Мотивация напрямую связана с добровольностью» (Бодунген).

«Гораздо более успешные слушатели те, которые приезжают уже замотивированные на обучение. Они уже привозят какие-то свои материалы, методики, планы построения урока. У них уже в голове есть, как они будут действовать, обучившись у нас. Они влияют на формирование своей программы обучения. Для таких обучение в Центре наиболее эффективно» (Сибинтек).

«Изначальная мотивация влияет: оптимально, если она ориентирована на приобретение чего-то, на привлечение внешнего ресурса, на осуществление организационных изменений у себя. Если нет желания изменить организацию, и оно не возникло при всех наших усилиях, то с этим человеком мы не работаем» (Кучкаров).

Заметим, что задачей опроса было получение от экспертов набора факторов влияния, при этом вопрос способов измерения факторов в интервью не поднимался. Тем не менее, один из экспертов (тут сказалась профессиональная принадлежность: эксперт – доктор психологических наук) выразил сомнение в возможности измерения мотивации:

«Конечно, мотивация очень важна. Но я не уверен, что можно найти хороший инструмент для измерения изменения мотивации или ее влияния на эффективность усвоения образовательной программы. Мотивация - сложная вещь на самом деле при кажущейся простоте. Нельзя сделать тестовый замер изменения мотивации за краткосрочный период. Опросник можно сделать, но без претензий на тестовый замер» (Собкин).

Следующий фактор влияния, на который указывают некоторые эксперты, носит неопределенное название *«психотип» человека* (Бодунген), «*психологические особенности*» личности (Жукова).

© ЦИРКОН, 2001

«Тут все зависит от личностных качеств. У тех, у кого заложены способности организовывать, руководить, возможен вертикальный рост... Здесь не обучение важно, а человек, его умение работать, его опыт. Обучение – это общие стартовые, базовые знания, которые дают возможность работать, а дальше все зависит от человека».

Еще один фактор – возможно, он имеет значение для некоторых типов программ – *общий уровень подготовки,* «степень подготовленности» (Утолин), «общеинтеллектуальный уровень» слушателя (Жукова).

И последний фактор – условно назовем его «профессиональная идеология» участника. О чем идет речь? По наблюдениям одного из экспертов, важным (и чуть ли не единственным) фактором, влияющим на успешность усвоения курса, для журналистов является то, что он называет «тип профессиональных ориентаций».

«Мы выделили в свое время в российской журналистике три типа профессиональных ориентаций. В зависимости от того, в какую концептуальную схему встроен журналист, он и воспринимает информацию, и усваивает, и реагирует совершенно по-разному. А все наши образовательные программы выстраиваются создателями, исходя из своих представлений о том, какой должна быть журналистика. Мы отслеживали конфликт профессиональных идеологий. Возникали забавные вещи, когда преподаватель разделяет идеологию «управленческой» журналистики, а сотрудники из региональной прессы на 70% ориентированы на «помогающую» журналистику; в результате они его не понимают, не слушают» (Дзялошинский).

Внешние факторы

Среди внешних факторов влияния можно выделить два основных. Первый – это то, что относится к самой программе обучения, ее типу, содержанию, мастерству преподавателя (тренера). Второй – влияние внешней среды, в которую попадает слушатель после окончания обучения.

Рассмотрим первый тип внешних факторов.

«Важно, как преподносится информация… Одни лекции менее эффективны, нежели разносторонние курсы с разным подходом. Поэтому, надо компоновать программу, чтобы она включала в себя все аспекты» (Пугачева).

«Очень важно правильное построение программы с учетом возможностей участников, первоначальных знаний» (Сибинтек).

«Фактор успешности – лаконичность, четкость, структурированность, наполненность, разнообразие, хорошее отношение внутри тренинга, наличие атмосферы и удовольствие от нее, адекватное ощущение среды тренинга, фигуры тренера». «Насколько тренер умет построить контакт, как он умеет разогреть аудиторию…» (Кроль).

«На первое место я бы поставил продуманность самой программы. Номер два – это мастерство тренера. И может, номер три – это актуальность, современность. Искусству продавать можно обучать с позиции 25-и различных подходов. Вот, я думаю, что это три основные фактора: дизайн, мастерство и содержание» (Столин).

Второй тип внешних факторов – факторы внешней среды. Эти факторы, очевидно, влияют не на успешность усвоения программ, а скорее на изменение профессиональных характеристик в дальнейшей профессиональной деятельности слушателей.

«Внешний фактор, который оказывает большое влияние - условия, в которые человек попадает после семинара. Является ли потребностью с точки зрения знаний и навыков для организации то, что является потребностью для самого человека. Иначе он не может полученное применить. Начальнику на приобретенные знания и навыки наплевать. Другой вид помех - организация не имеет ресурсов, чтобы применить эти знания. Эти два момента могут затормозить эффект от тренинга. Человек не может это в жизни приложить» (Бодунген).

«Электролюкс» проводит интересную программу, связанную с продавцами магазинов наших клиентов. То, что я имею в виду – это программа обучения розничных продавцов искусству розничных продаж. Там конфликты возникают достаточно часто. [К сожалению,] мы их учим идеальной модели поведения, которую в своих магазинах, будучи мелким винтиком, они применить в идеальном виде не могут. Это является очень сильным демотивационным моментом» (Ласка).

«Наши слушатели получают знания, практические навыки. Но эти знания уйдут, если люди не будут иметь возможность в последствии работать с Интернетом, работать с компьютером. Если человек возвращается в школу, где нет компьютера, то работа пропадает впустую. Т.е., слушатель должен вернуться в уже подготовленную среду, где есть компьютер, где есть Интернет, где его знания востребованы» (Сибинтек).

2.2.3. Практические выводы для разработки методики оценки эффективности профессиональных образовательных программ. Ограничения. Рекомендации

Как отмечалось выше, в ходе опроса мы акцентировали внимание экспертов на таких моделях оценки образовательных программ, которые лежат в рамках подхода, нацеленного на анализ влияния программ на слушателей и фиксацию изменений, происходящих со слушателями в ходе обучения. Это позволило использовать те или иные аспекты практического опыта экспертов для выработки теоретико-методологических перспектив нашего подхода к оценке эффективности программ и концептуализации понятийного аппарата.

Большинство моделей оценки программ, предложенных экспертами, ориентированы *на оценку степени достижения целей, заявленных в той или иной программе, или целей того или иного субъекта процесса обучения.*

В первом случае речь идет о так называемом «целевом» подходе к оценке образовательных программ в узком смысле слова.

Вторая модель существенно расширяет перспективу оценки программы. Объектом оценивания становятся не только «документально» заявленные цели и задачи программы, но и специфические цели, установки, интересы участников и потребителей программы, ее контекст, параметры качества самой программы, а также не только «прямые», но и «косвенные» результаты обучающей программы.

Очевидно, что обе модели не противоречат задачам нашего исследования и могут быть использованы для *выработки собственного подхода к оценке эффективности программ через измерение изменений, происходящих со слушателями программ, и сопоставление этих изменений с целями программы и целями субъектов процесса обучения.*

В ходе опроса был выделен набор параметров, по которым возможна фиксация влияния программы на слушателей и оценка изменений, произошедших с ними в ходе обучения. Мы можем использовать полученный набор параметров для выявления *групп характеристик слушателей, являющихся объектом влияния со стороны образовательных программ.*

- Когнитивные характеристики (знания, практические умения, навыки).
- Личностные (в т.ч. психологические) характеристики (профессиональные и иные установки, настрой и мотивация к труду, интерес к профессиональной сфере).
- Поведенческие характеристики (применение полученных знаний на практике, изменения в способах профессиональной деятельности, должностные перемещения, эффективность труда).

Совокупность изменений указанных характеристик, по мнению экспертов, и является результатом (эффектом) влияния образовательных программ на слушателей. На наш взгляд, *данное положение может служить основой для концептуализации понятия «эффективность образовательной программы» через фиксацию изменения профессиональной компетентности слушателей.*

Важно отметить, что те или иные характеристики зависят от типа и целей конкретной программы. Данный факт является одной из причин сомнений некоторых экспертов в *возможности создания универсальной методики* оценки образовательных программ. *Вероятно, следует задать некоторые ограничения на типы краткосрочных образовательных программ, для которых разрабатывается «универсальная» методика оценки эффективности.*

Для построения модели влияния образовательной программы на слушателя были выделены факторы (неизменяемые параметры), влияющие, по мнению экспертов, на успешное усвоение программы, изменение профессиональных характеристик и последующую профессиональную деятельность. Факторы можно разделить на два типа: «внутренние» и «внешние».

Внутренние факторы – личностные свойства слушателя, которые, как предполагается, остаются неизменными в процессе обучения: мотивация к участию в программе; психологические особенности (обучаемость, организаторские способности и др.); общий уровень подготовленности к программе, общеинтеллектуальный уровень; тип профессиональной ориентации. *Социально-демографические характеристики слушателя*, по единодушному мнению экспертов, не влияют на усвоение программы, однако *могут быть* включены в состав учитываемых факторов с целью экспериментальной проверки данного утверждения.

© ЦИРКОН, 2001

Внешние факторы разделяются на два подвида: параметры самой образовательной программы и параметры внешней среды, влияющие на процесс обучения. К параметрам программы относятся ее тип, содержание, мастерство и тип личности преподавателя, способ подачи информации, структурированность, учет потребностей и возможностей участников, психологическая атмосфера. К параметрам внешней среды – тип организации слушателя, наличие в ней возможностей реализации полученных знаний и навыков, фактор руководителя.

На наш взгляд, выделенные факторы могут быть использованы для построения модели влияния обучающих программ на профессиональную компетентность участников с учетом того, что степень влияния тех или иных факторов может весьма различаться в зависимости от типа обучения. Поэтому представляется необходимым при построении модели влияния соотносить выбор факторов с типологией образовательных программ.

2.3. Типология образовательных программ

2.3.1. Параметры образовательных программ[2]

Имея в виду, что целью настоящего проекта является разработка *универсальной* методики оценки эффективности образовательных программ, адаптируемой к разным *типам* ОП, важной задачей является разработка *типологии образовательных программ*, представленных в настоящее время на российском рынке «учебных» услуг.

Типология ОП может быть построена на основе дифференциации ОП по определенным параметрам, отличающим одни программы от других. Ниже мы приводим перечень основных дифференцирующих параметров ОП.

Предлагаемые сегодня программы обучения сильно отличаются друг от друга по самым различным параметрам: специализация, формы и сроки обучения и т.д. Вместе с тем при выборе подходящих курсов повышения квалификации или приобретения новой профессии будущий слушатель или его работодатель прежде всего определяются с вопросом " Чему должны учить на выбранных курсах?", т.е. с *предметной специализацией* ОП.

1. Содержательная (предметная) специализация образовательных программ

По предметной специализации большинство распространенных В России ОП можно разделить на четыре группы:

a) Профессиональные (например, бизнес - курсы, юридические, курсы теледикторов и т.п.), в т.ч. :
   - направленные на повышение профессионального уровня (предполагается, что слушатель обладает определенным уровнем квалификации в данной области);
   - направленные на освоение новой области профессиональной деятельности.

В отличие от остальных видов образовательных программ профессиональные курсы предполагают, хотя бы теоретически, использование полученных знаний и навыков в профессиональной деятельности. Хотя, конечно, такое деление условно - знание языка или развитие определенных способностей также может быть необходимо для дальнейшего профессионального роста.

b) Психологические (тренинги личностного роста, общения, развития способностей);
c) Приобретение конкретных навыков (скорочтение, машинопись);
d) Общеобразовательные программы (языковые курсы).

2. Цели обучения, формулируемые организаторами тренингов

На наш взгляд, при выборе ОП важно, чтобы цели, заявленные организаторами обучения, максимально совпадали с целями, которые ставит перед собой слушатель, начиная обучение по выбранной программе. Разнообразие существующих ОП во многом связанно именно с разнообразием *целей обучения*.

---

[2] Представленная типология образовательных программ разработана на основании анализа конкретных предложений тренинговых образовательных центров, представленных в Интернете (см., например, сайт www.training.ru), и в публикациях в специализированных журналах ("Профессионал", "Специалист", "Профессиональное образование").

a) Повышение профессионального уровня (новые профессиональные знания, навыки);
b) Получение сертификата, лицензии, диплома;
c) Развитие способностей слушателя к совершению каких-либо действий (процедур);
d) Формирование команды (тогда важны прежде всего не личные, а групповые достижения);
e) Участие слушателя в процессе обучения (например, важен совместный пережитый опыт);
f) Освоение слушателем новых методик и технологий.
g) Адаптация полученных слушателем знаний и навыков для профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте.
h) Решение конкретных производственных проблем.

3. Организатор процесса обучения

Часто при выборе ОП слушатели обращают большое внимание на то, кто является организатором процесса обучения - престижный ВУЗ или малоизвестный, но перспективный образовательный центр.

a) *ВУЗ*, в котором можно получить не только полное высшее образование, но и прослушать отдельные образовательные курсы (Академия народного хозяйства им. Плеханова, РАГС);
b) *Образовательный центр* - одно из подразделений многопрофильной фирмы, предоставляющей различные услуги, в т.ч. и образовательные ("Контакт" - курсы риэлтеров, "Арсенал" - курсы менеджмента), т.е. образование - не основной и не единственный вид деятельности;
c) *Образовательный центр крупной корпорации,* в котором обучаются как собственные сотрудники, так и сторонние слушатели.
d) *Специализированный образовательный центр* (например, тренинговый центр "Голубка").

4. Соответствие программы обучения образовательным стандартам

a) Программа соответствует российским стандартам, необходимым для получения диплома, лицензии, сертификата.
b) Программа соответствует стандартам профессионального образования, принятым в других странах (MBA, FRM). Свидетельство об окончании курсов, как правило, также иностранного образца.
c) Программа соответствует иностранным стандартам образования, но адаптирована с учетом российских условий. Например, все практические примеры и рекомендации касаются российских предприятий.
d) Авторские программы. Преподаватели или организаторы курсов сами разрабатывают план обучения.

5. Длительность обучения

a) *Долгосрочные*, месяц и более, возможно разбиение обучения на несколько сессий;
b) *Краткосрочные*, до 1 месяца.

6. Форма обучения

a) *Очная форма*, постоянное общение слушателя с преподавателем.

При очной форме обучения *численность группы* на различных курсах бывает различна. Оптимальной считается группа из 8-10 чел., тогда в процессе обучения имеет место общение и взаимодействие между слушателями, а преподаватель имеет возможность отследить каждого слушателя.

Очные курсы различаются по месту, где проходит обучение (локализация):

- - на рабочем месте;
- - с отрывом от работы;
- - выезд и интенсивное погружение.

Форма проведения занятий:

- - лекции;
- - семинары;

© ЦИРКОН, 2001

- - тренинги;
- - практические занятия.

В рамках ОП может использоваться как одна, так и несколько форм проведения занятий.

b) Заочная форма, личное общение с преподавателем только во время экзаменационных сессий;

c) Дистантная форма, общения слушателя с преподавателем во время обучения нет. Используются печатные учебные материалы и/или обучающие компьютерные программы.

Уровень и состав преподавателей, участвующих в различных ОП также различен.

7. Количество преподавателей, участвующих в образовательной программе

a) Все занятия проводит один преподаватель или тренер.

b) Курс разделен на несколько тематических частей, каждую читает другой преподаватель.

8. Преподавательский состав (и качество преподавателей)

a) Российские преподаватели:
- профессиональные преподаватели с учеными степенями;
- специалисты-практики, приглашенные прочитать конкретную тему;
- смешанный состав преподавателей.

b) Иностранные преподаватели:
- профессиональные преподаватели с учеными степенями;
- специалисты-практики, приглашенные прочитать конкретную тему;
- смешанный состав преподавателей.

9. Степень доступности

Рассматривая условия приема слушателей на курсы, следует, прежде всего, выделить такой параметр как степень доступности.

a) *Открытые курсы.* Принимаются все желающие, независимо от места их работы. Занятия проводятся по определенной теме в заранее оговоренное время.

b) *Закрытые курсы.* Обучение проводится только для сотрудников конкретной фирмы, в т.ч.: а) стандартная программа обучения, одинакова для всех групп слушателей и б) программа специально разработана или адаптирована для определенной группы слушателей.

Несомненно, внутрифирменное (закрытое) обучение имеет ряд определенных преимуществ. Прежде всего, фирма-заказчик может специально сформулировать или видоизменить содержание курсов. Время и место проведения курсов также устанавливается по желанию заказчика. В процессе обучения используются примеры и ситуации либо из практики данной фирмы, либо близкие ее виду деятельности. Персонал компании, который вместе прошел обучение, сможет в дальнейшем хорошо понимать друг друга в ходе работы. Следует отметить, что крупные корпорации, заботясь о постоянном повышении квалификации своих сотрудников, организуют собственные образовательные центры.

Для более эффективного достижения целей обучения ОП часто ориентированы на определенные категории слушателей в зависимости от возраста, должностного статуса и других характеристик слушателей.

10. Возраст слушателей, для которых предназначена программа

a) молодежная группа (до 30 лет)

b) средний возраст (как правило, до 40 лет)

c) без ограничения возраста

11. Должностной статус слушателей

a) Программы, ориентированные на повышение квалификации рядовых сотрудников;

b) Программы, ориентированные на руководителей среднего уровня;

c) Программы, ориентированные на топ-менеджеров;

d) Программы без четкой должностной ориентации.

Следует отметить, что в странах, где накоплен достаточный опыт предоставления платных образовательных услуг, например в США, существует четкая специализация тренинговых компаний в зависимости от того, какой уровень сотрудников они обучают. В нашей стране обычно компании обучают работников всех уровней.

12. Дополнительные критерии приема слушателей

a) Уровень образования;
b) Уровень профессиональной квалификации;
c) Вступительный конкурс.

13. Непрерывность образования

Сегодня очень популярна идея "непрерывного образования", постоянного повышения профессиональной квалификации, особенно при внутрифирменном обучении. Кроме того, очевидно, что "стоимость" специалиста, обладающего разнообразными профессиональными знаниями и навыками на рынке труда будет гораздо выше.

a) Отдельная программа обучения;
b) Одна из серии образовательных программ (обычно характерно для "закрытых" образовательных программ);
c) Комплексная программа обучения.

2.3.2. Практические ограничения на измерение эффективности образовательной программы в зависимости от ее типа

Представленная в предыдущей главе типология ОП демонстрирует, насколько разнообразны предлагаемые сегодня на рынке образования программы. Очевидно, что создание методики, позволяющей оценивать эффективность совершенно любой программы, практически не реализуемо. Поэтому следует сформулировать ограничения практического применения разрабатываемой методики оценки к определенным типам программ. В данном перечне эти ограничения приведены в порядки убывания их значимости.

Ограничения, связанные со специализацией образовательных программ.

Разрабатываемая методика может быть использована для проведения оценки эффективности профессиональных образовательных программ, ориентированных на слушателей, уже имеющих базовое образование в той или иной отрасли знаний и стремящихся повысить свою квалификацию или освоить новую профессию.

Ограничения, связанные с длительностью обучения.

Разрабатываемая методика предназначена для оценки эффективности только краткосрочных программ продолжительностью не более 1 месяца. Это ограничение определяется тем, что при более длительных сроках обучения существенно удлиняются и сроки экспериментального измерения эффективности, да и точность этого измерения резко падает в силу возрастания влияния на результаты обучения посторонних факторов, не связанных с ОП.

Ограничения по целям обучения.

Разрабатываемая методика предназначена для оценки эффективности *обучения отдельного слушателя* и не учитывает учебные результаты, имеющие групповой, командный характер. Поэтому данная методика не будет применима к ОП и тренингам, которые в качестве основной цели обучения заявляют формирование команды, групповые достижения.

Самостоятельность ОП.

Разрабатываемая методика может позволить оценить эффективность только самостоятельной ОП. Это практическое ограничение связано с тем, что для ОП, являющейся частью некоторого долгосрочного курса или частью комплексной программы, выделить и оценить эффективность (и эффект) обучения только для отдельной программы будет затруднительно.

Ограничения, связанные с составом преподавателей.

Разрабатываемая методика будет применима для ОП, в которых участвуют только российские преподаватели, или число иностранных преподавателей незначительно. Это ограничение связано с тем, что большинство иностранных преподавателей ведут занятия на

© ЦИРКОН, 2001

английском языке или, реже, даже на своем родном языке и слушатели либо, в достаточной мере, должны владеть иностранным языком, либо целиком зависеть от качества перевода. Экзамены и зачеты также могут проходить на иностранном языке. Эти дополнительные факторы влияния не позволяют адекватно оценить эффективность таких иноязычных ОП.

Ограничение возраста слушателей, обучающихся по данной программе.

Разрабатываемая методика может быть использована для оценки эффективности обучения только взрослых людей. Это очевидно следует из предыдущих ограничений о том, что методика ориентирована только для оценки краткосрочных профессиональных образовательных программ.

3. РАЗРАБОТКА И ОПИСАНИЕ ПРЕДЛАГАЕМОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

3.1. Системный анализ основных понятий

Разработка теоретико-методологического обоснования проекта обязательно предполагает определение некоторых *понятий*, которые должны служить основой для построения модели процесса, являющегося предметом исследования. Таких понятий в нашем случае несколько:

- *Обучение* и *образование*
- *Влияние* обучения
- *Образовательная программа*
- *Эффект* обучения
- *Эффективность* образовательной программы

3.1.1. Обучение (образование) как процесс

При описании процесса, являющегося предметом исследования, базовыми категориями являются категории *«образование»* и *«обучение»*. Эти два понятия близки и нередко смешиваются и употребляются как синонимы, что представляется неверным. В специальной (прежде всего, социально-психологической и педагогической) литературе данные термины раскрываются следующим образом.

Понятие «образование» употребляется чаще всего в двух смысловых вариациях:

- образование как *процесс овладения* (усвоения) обучающимися систематизированными знаниями, практическими умениями и навыками;
- образование как *результат этого усвоения*, т.е. собственно сама совокупность знаний, умений и навыков, полученных специальным обучением.

В свою очередь обучение определяется как целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый *процесс передачи* знаний, умений и навыков.

Таким образом, в самом общем виде, обучение рассматривается как путь, средство получения образования, а образование - как одна из важнейших целей (либо функций) обучения.

Для решения задач нашего проекта важно зафиксировать тот факт, что «вооружение» знаниями, умениями и навыками – главная, но не единственная цель процесса обучения.

В процессе обучения реализуются *три основных группы целей* (функций):

- образовательные (овладение знаниями, умениями и навыками);
- развивающие (развитие личностных характеристик обучаемого, его общих и специальных способностей);
- воспитательные (формирование мировоззрения, ценностных ориентаций, потребностей и мотивов личности).

Ясно, что в рамках проекта мы будем ограничиваться только *образовательными целями* (функциями) *обучения*.

3.1.2. Обучение как процесс влияния на обучаемого (на изменение его характеристик)

Рассмотрим процесс обучения с точки зрения его содержания. Содержание любого процесса – это то, в чем этот процесс состоит, заключается. Очевидно, процесс обучения заключается не в учебной, образовательной информации, которую необходимо транслировать, а именно в самих актах трансляции, в механизмах превращения информации в знания, общественно-исторического опыта в опыт отдельной личности. Т.е. *обучение есть общение*, есть процесс активного взаимодействия обучающего и обучаемого, в ходе которого усваиваются отдельные стороны человеческого опыта, опыта деятельности и познания; это есть *целостная система коммуникативного влияния на обучаемого*.

© ЦИРКОН, 2001

Таким образом, мы будем рассматривать *обучение* не просто как организацию и стимулирование учебно-познавательной деятельности обучаемого, но как *процесс влияния на обучаемого, в ходе которого происходит изменение и развитие его значимых характеристик.*

Под *характеристиками* мы будем понимать когнитивные, личностные и поведенческие составляющие личности обучающегося, являющиеся объектом воздействия и изменения в процессе обучения.

В данном проекте нас в первую очередь интересует профессиональное обучение в рамках краткосрочных профессиональных образовательных программ и его влияние на изменение профессиональных характеристик и профессиональной деятельности слушателей, которые в целом будут выражать *изменение их профессиональной компетентности.*

Профессиональное обучение в рамках краткосрочных профессиональных образовательных программ – это специфический вид обучения, имеющий ряд важных особенностей. Как правило, такого рода программы направлены на профессиональное переобучение или повышение квалификации, т.е. *перестраивание уже сложившейся профессиональной деятельности.*

Отсюда следует, что характер влияния процесса обучения на слушателей имеет неоднозначную направленность: это не просто экстенсивное расширение знаний, закрепление и совершенствование уже имеющихся практических умений и навыков; это также *преобразование* мотивационного и операционного состава профессиональной деятельности – стиля и способа профессионального поведения/мышления, изменение внутренних позиций и установок обучающегося и придание им нового смысла, переосмысление прошлого профессионального опыта, изменение профессиональной самооценки и оценки своей позиции в профессиональной среде и т.д.

Совокупность изменений профессиональных и личностных характеристик обучающегося, величина и направленность этих изменений, отражают *результат влияния процесса обучения на участника ОП.* Сами характеристики как объект влияния зависят от типа конкретной образовательной программы, посредством которой реализуется процесс обучения.

3.1.3. Образовательная программа как инструмент процесса обучения

Упрощенно говоря, обучение - это процесс передачи некоторых знаний в некоторых условиях. Образовательная программа конкретизирует, какие знания и в каких условиях может получить слушатель. Это тот *инструмент*, с помощью которого практически осуществляется обучение. В этом качестве ОП имеет несколько функций: функцию цели, функцию влияния, коммуникативную функцию, организационную функцию.

ОП формулирует цели и задачи обучения - идеальную модель реальных результатов (т.е. указывает, что слушатель может получить и чего добиться, пройдя соответствующий курс обучения). Это функция цели.

Влияние на слушателя в процессе обучения может осуществляться долго, постепенно, а может быть кратким. Но в любом случае это происходит опосредованно, через воздействие конкретной ОП. Говоря о краткосрочных профессиональных ОП, это воздействие можно сравнить с ударом (толчком), который изменяет траекторию профессионального движения специалиста. Происходит включение новых способов профессиональной деятельности в состав уже сформированных, замена одних типовых действий другими, изменение мотивационных установок. В этом состоит функция влияния ОП.

Процесс обучения - это всегда двухсторонний процесс. С одной стороны - это преподаватель, который излагает программный материал и руководит процессом обучения, его внимание сконцентрировано на содержании предмета, с другой - слушатели, которые при профессиональном краткосрочном обучении нацелены, прежде всего, на результат, на то, что они получат с точки зрения полезности для настоящей и будущей деятельности. Поэтому эффективное обучение и реализующая его эффективная ОП немыслимы без активного взаимодействия преподавателя и слушателя. Именно образовательная программа обеспечивает условия для их продуктивной совместной деятельности. В этом состоит коммуникативная функция ОП.

Организационная функция ОП заключается в создании условий обучения, приемлемых одновременно для всех субъектов процесса обучения и обеспечивающих возможности для

наиболее эффективного обучения. Под такими условиями подразумеваются, например, оборудованное помещение для занятий, обеспечение слушателей всеми методическими материалами и т.д.

3.1.4. Результаты обучения («эффект обучения»), понятие «сдвиг профессиональной компетентности», устойчивость эффекта обучения

В широком смысле этого слова, к результатам любой образовательной программы можно отнести все явления, появление или изменение которых вызвано влиянием этой программы. Здесь речь может идти и об изменениях в организации, в которой работают слушатели курса, и об изменениях, происходящих у преподавателей вследствие увеличения их профессионального опыта, и т.д. и т.п.

В рамках нашего исследования – и придерживаясь его концепции - под результатом («эффектом») обучения мы будем понимать *изменения характеристик слушателей, произошедшие под влиянием образовательной программы* (под характеристиками понимаются определенные знания, навыки и умения, установки слушателей, а также некоторые другие «свойства» и «качества» слушателей, являющиеся объектом влияния в процессе обучения). Поскольку в настоящем проекте речь идет о профессиональном обучении, нас интересует, в первую очередь, *изменение профессиональных характеристик* и *профессионального поведения* слушателей.

Совокупность изменений характеристик обучаемых под воздействием ОП мы определяем как *сдвиг* их *профессиональной компетентности*.

Наш подход к оценке образовательной программы через оценивание в первую очередь результата (эффекта) ее воздействия на слушателя предполагает фиксацию этого сдвига, включая его содержание, величину и направленность.

Необходимо также иметь в виду, что образовательная программа как таковая – это лишь одна из составляющих влияния на сдвиг профессиональной компетентности и профессионального поведения ее участников. На практике на слушателя воздействуют еще многочисленные факторы, затрудняющие или облегчающие процесс усвоения программы. В этой связи, производя оценку влияния ОП, важно выделять изменения характеристик слушателей (сдвиги), действительно являющиеся результатом (эффектом) ОП. Очевидно, можно ввести понятие *«чистый сдвиг»* - сдвиг профессиональной компетентности, *обусловленный непосредственно самой образовательной программой*.

Акцентируем еще один момент. Как нам представляется, одним из основных требований к образовательным программам является *устойчивость* их *эффекта*. Это означает, что изменения (сдвиги) значимых характеристик участников программ должны быть закреплены во времени, т.е. должны стать неотъемлемой частью профессиональной практики слушателей после прохождения обучения. Отсюда следует важность выбора временных «точек замера» профессиональной компетентности – до обучения, непосредственно после обучения *(«краткосрочный эффект»)*, а также в третий момент времени, через определенное, достаточно продолжительное время после завершения ОП (обычно речь идет здесь о нескольких месяцах – *«среднесрочный эффект»)*.

3.1.5. Эффективность образовательной программы

Как уже говорилось выше, не существует какого-либо одного общего, заранее предписанного подхода к оценке образовательных программ и оценке эффективности программ как частному случаю оценки ОП. Очевидно, что выбор стратегии (и далее, методов, процедур) оценки во многом определяется тем, каким образом в том или ином случае осуществляется концептуализация понятия *«эффективность образовательной программы»*.

В самом общем виде эффективность любого процесса есть соотношение выходного продукта (или полезного результата, эффекта; или выгод, прибыли) к затратам.

Применительно к реализуемому нами подходу, *эффективность ОП понимается как отношение эффекта обучения (т.е. результата влияния программы на изменение определенных характеристик обучаемого) к затратам на обучение*.

В нашем случае основным *показателем эффекта ОП* будет являться повышение уровня профессиональной компетентности слушателей, т.е результат влияния образовательной программы предполагается измерять в условных единицах сдвига профессиональной компетентности.

© ЦИРКОН, 2001

Следуя этой модели, показателями *эффекта обучения* могут быть вышеуказанные изменения, а именно:

- ощущение повышения профессиональной компетентности (позитивная эмоциональная реакция - косвенный показатель эффекта ОП);
- реальное усвоение тех или иных знаний, навыков, установок;
- изменение реального профессионального поведения слушателей программы и сохранение этих изменений с течением времени;
- повышение результативности труда слушателей.

Затраты на обучение, измеряемые в денежных единицах, могут включать:

- стоимость образовательной программы
- расходы на транспорт, проживание, питание, командировочные расходы и т.д.
- альтернативные издержки (например, доход, который могли бы получить/заработать слушатель или его предприятие в случае, если бы сотрудник не отвлекался на обучение по данной программе).

Таким образом *эффективность ОП* в нашем подходе может быть измерена в величине сдвига профессиональной компетентности (условные единицы), приходящейся на одну единицу денежных затрат (напр., руб. или 1000 руб.).

3.2. Базовая модель предмета исследования (процесс влияния образовательной программы на обучающегося)

3.2.1. Общее описание модели и ее ограничения

Одной из основных методологических задач настоящего проекта является построение базовой модели процесса, являющегося предметом исследования, т.е. модели влияния образовательной программы на слушателя.

В самом общем виде процесс краткосрочного профессионального обучения (и соответствующего воздействия ОП на конкретного индивида) может быть представлен последовательностью из трех этапов. На каждом этапе индивид действует в разных условиях и под влиянием разных факторов (см. рис. 3).

Этап 1

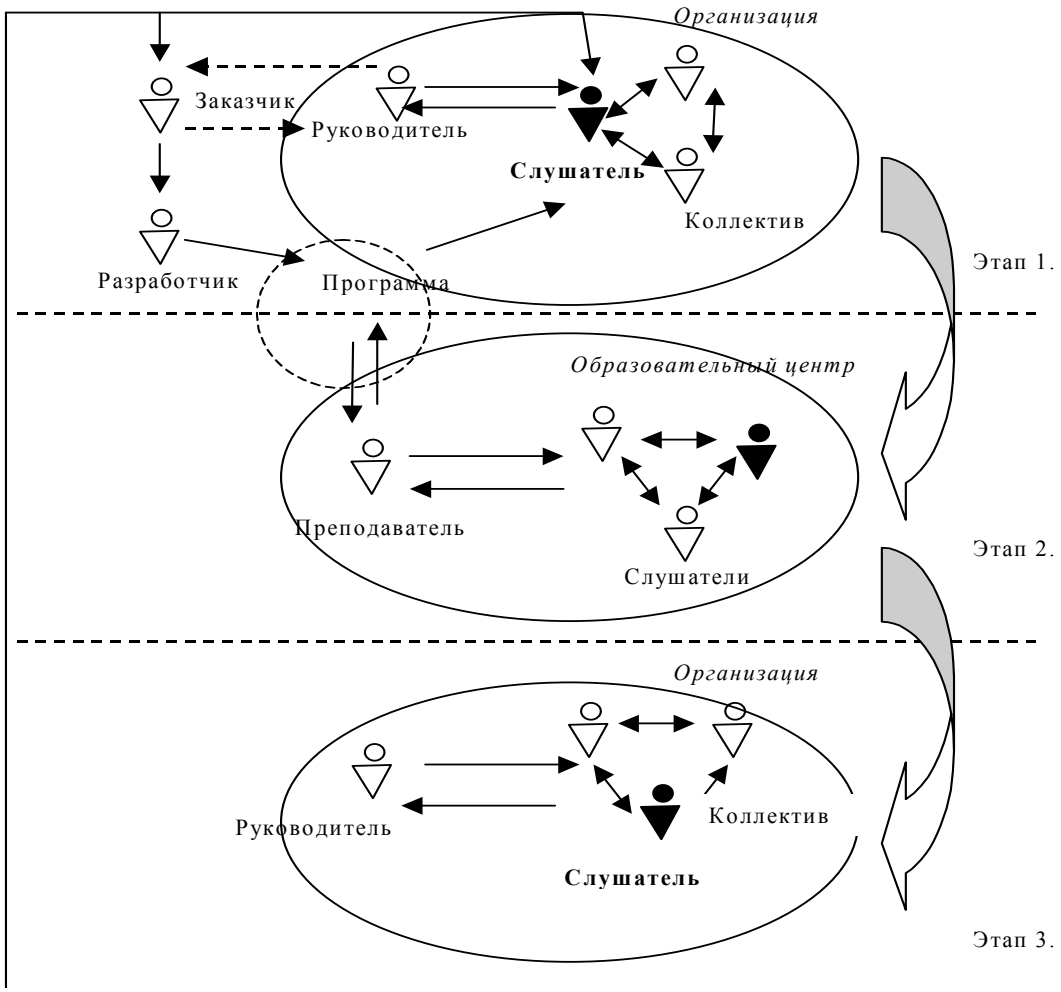
На первом этапе происходит вхождение слушателя в процесс обучения. В это время сотрудник находится внутри своей организации и коллектива. Работодатель (руководитель) и сотрудник *формулируют потребности по обучению* (переобучению) и осуществляют *выбор образовательных программ*, которые в это время разрабатываются или уже предлагаются на рынке. Ключевыми факторами процесса на этом этапе являются характеристики слушателя (мотивация к образованию и профессиональном росту), характеристики руководителя (отношение к обучению сотрудников) характеристики организационной среды предприятия, а также так и характеристики различных ОП (декларируемые цели, задачи, содержание и т.п.).

Этап 2

Данный этап представляет собой непосредственно процесс обучения, т.е. воздействие ОП на слушателя. В этот момент основными факторами процесса являются характеристики самой ОП. На этом этапе происходит *изменение профессиональных характеристик* слушателя, в т.ч. когнитивных (получение новых знаний) и аффективных (изменения в отношении, оценки, мотивации). Также можно говорить и об изменении поведенческой компоненты (например, если ОП направлена на получение новых навыков).

Этап 3

На этом этапе происходит возвращение (или вхождение) слушателя в организацию, в которой он работал (или только начинает работать). Этот этап важен тем, что здесь слушатель получает возможность *использовать полученные знания* на практике, и таким образом *закрепить* их (или наоборот, растерять). На этом этапе на слушателя опять влияет работодатель (требования, отношение), трудовой коллектив (трудовая культура в данной организации, коллективе) и организация (условия трудовой деятельности и использования полученных знаний).



Таким образом процесс краткосрочного профессионального образования можно интерпретировать как целенаправленное изменение профессиональных характеристик (профессиональной компетентности) индивида под воздействием образовательной программы и других внешних факторов (см. рис. 4).

Корректное моделирование и описание процесса предполагает формулировку и измерение на его разных этапах следующих основных компонент модели:

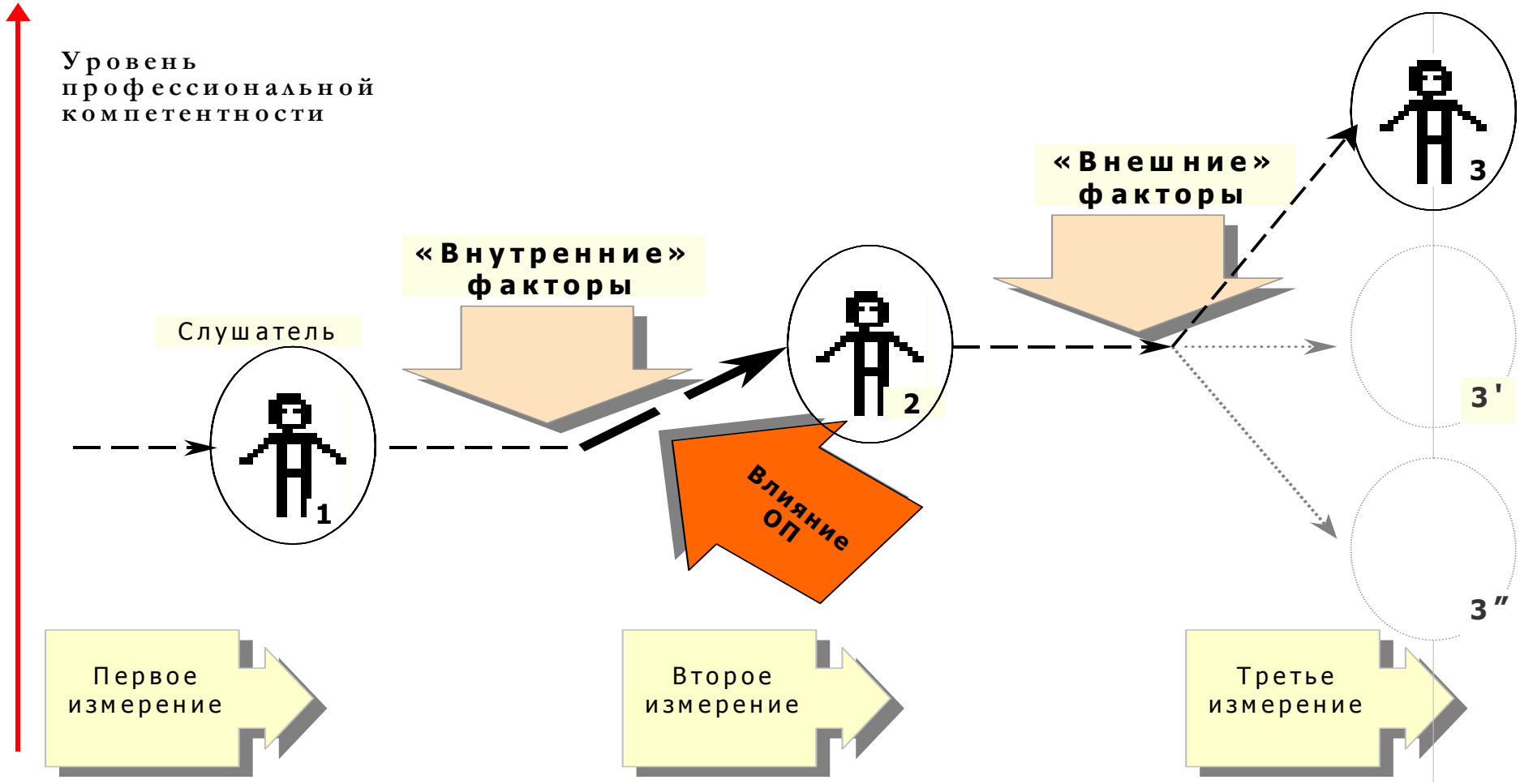
1. Характеристики образовательной программы (*инструмента влияния)*, позволяющие оценить ее воздействие на слушателей.

2. Характеристики слушателя, являющиеся *объектом влияния* программы.

3. Факторы влияния – неизменяемые параметры (внешние и внутренние по отношению к обучающемуся), влияющие на усвоение программы и изменение характеристик слушателей, способствующие или препятствующие этому процессу.

© ЦИРКОН, 2001

Рис. 4. Базовая модель изучаемого явления



© ЦИРКОН, 2001

3.2.2. Характеристики образовательной программы: перечень, важность (приоритетность) для практического измерения и использования

При выборе характеристик ОП, позволяющих оценить ее влияние, учитывались ограничения на практическое применение разрабатываемой методики оценки, изложенные в п.2.3.2. Для оценки ОП были выбраны следующие характеристики:

1. *Цели*, заявленные в программе
2. *Содержание* программы (предмет обучения)
3. *Длительность* обучения
4. *Форма* и методы обучения
5. Характеристики *преподавательского состава*
6. *Условия* обучения
7. *Качество* программы (имеется ввиду ее соответствие нормам, стандартам, эталонам)
8. *Критерии отбора* (условия приема) слушателей
9. *Адаптированность* материала программы к реальной профессиональной практике слушателей и их потребностям
10. Характеристики *учебной группы*
11. Система *контроля* уровня обучения и преподавания

Перечисленные характеристики можно разделить на несколько групп, по существу имеющих разное значение с точки зрения оценки эффективности образовательных программ.

К первой группе можно отнести характеристики, несущие определенную базовую информацию о данной образовательной программе. Это такие характеристики, как *цели программы* и ее *содержание* (тематика).

Ко второй группе мы можем отнести «внутренние» характеристики ОП, отражающие различные свойства данной программы как инструмента *обучения*: *длительность*, а также *форма* и *методы* обучения, *условия* обучения, *характеристики преподавателей,* общий уровень *качества программы*. Данные характеристики требуют детального изучения и, вероятно, являются факторами, существенно влияющими на эффективность ОП.

К следующей группе мы можем отнести параметры, характеризующие степень ориентированности программы на ее потребителя (клиент-ориентированность). К данной группе относятся такие характеристики, как *критерии отбора слушателей* (отражающиеся в условиях приема) и *степень адаптированности* программы к реальной профессиональной практике слушателей, их потребностям и возможностям.

И, наконец, в отдельную группу можно выделить характеристики, отражающие наличие и состояние *системы контроля уровня обучения и преподавания* в той или иной ОП. Эти характеристики могут оказывать опосредованное влияние на уровень эффективности программы. Контроль обучения подразумевает оценку достижений слушателей, а контроль преподавания - оценку качества работы преподавателей в течение и по завершению учебного процесса.

3.2.3. Характеристики обучающегося (обучаемого): перечень, важность (приоритетность) для практического применения и использования

Как уже упоминалось выше, основным результатом (эффектом) ОП является изменение тех или иных профессиональных характеристик, т.е. некоторых «свойств» и «качеств» слушателей, являющихся объектом влияния со стороны образовательной программы.

С нашей точки зрения, будет полезно ввести разделение характеристик, которые подлежат изменениям в результате образовательной программы, на две категории.

К первой категории отнесем характеристики, изменение которых может быть целью образовательной программы, назовем их «целевыми». Вторую категорию составят характеристики, изменения которых носят, как правило, (если они происходят, конечно), характер «побочного результата». Можно называть их и «косвенными» характеристиками.

К **целевым** относятся следующие характеристики:

© ЦИРКОН, 2001

1. Когнитивные: знания, информированность
2. Практические: навыки, умения, включая
   - Коммуникативные навыки
   - Управленческие навыки (навыки по управлению людьми, системами, проектами)
3. Типы и способы профессионального поведения (характер труда, содержание труда)
4. Профессиональные представления и установки
5. Поведение и положение в организационной среде (оценка ситуации в организации, отношение к коллегам, поведение по отношению к коллегам, и т.п.)[3]

К **косвенным** характеристикам относятся следующие:

1. Результативность труда
2. Должностной и профессиональный статус
3. Мотивация к профессиональной деятельности
4. Мотивация к образованию
5. Психологические установки в более широком смысле (т.н. перцептивные установки)

Стоит оговориться, что на самом деле изменение косвенных характеристик может быть (и часто является) истинной целью слушателей курса или их работодателей. Вместе с тем их нельзя рассматривать в качестве целевых ориентиров самой образовательной программы.

Значимость характеристик, включенных в группу «целевых», изменяется в каждом конкретном случае и будет разной для различных образовательных программ. При оценке влияния той или иной учебной программы необходимо определить, изменение какой (или каких) из этих характеристик является реальной целью программы. Например, реальной целью семинара по бизнес-планированию является развитие управленческих навыков определенного типа. Вместе с тем не исключено, что в результате этого семинара у ряда слушателей произойдет переосмысление своей профессиональной деятельности, изменятся профессиональные или перцептивные установки и представления. Таким образом, изменение других характеристик, входящих в группу «целевых», может стать косвенным эффектом программы.

Вследствие этого приоритетность характеристик, являющихся объектом воздействия со стороны образовательной программы, должна уточняться в каждом конкретном случае в зависимости от целей программы и с учетом целей всех участников процесса обучения.

Помимо вышеуказанного, по всей видимости, следует принимать в расчет различный характер обучения, который может быть:

- «освоением нового», работой «с нуля»;
- добавлением, приростом, развитием уже имеющегося знания;
- преобразованием, изменением существующего комплекса знаний и умений.

3.2.4. Факторы влияния: перечень, важность (приоритетность) для практического применения и использования

Как уже отмечалось выше, в ходе реализации образовательной программы на ее слушателей воздействует ряд факторов, способных по-разному повлиять на успешность усвоения программы, изменение профессиональных характеристик и последующую профессиональную деятельность. Эти факторы делятся на два типа: внутренние факторы – это те свойства слушателя, которые остаются неизмененными в процессе обучения, но могут оказать существенное влияние на ход этого процесса; и внешние факторы – все те внешние обстоятельства и свойства внешней среды, которые также могут сыграть значимую роль в этом процессе.

Выявление совокупности таких факторов и измерение уровня их воздействия необходимо для того, чтобы произвести *«чистую» оценку эффективности ОП*, т.е. отделить влияние указанных факторов на изменение профессиональных характеристик обучаемых от влияния на этот процесс собственно образовательной программы.

Далее приведен подробный перечень факторов влияния, используемых в модели.

[3] Изменение характеристик, обозначенных в данном пункте, может являться целью тренинга, направленного скорее не на обучение, а на решение организационных проблем.

1. Внутренние факторы

Демографические характеристики слушателя и его образование

- Пол
- Возраст
- Образование
- Опыт участия в образовательных программах (краткосрочных профессиональных, других)
- Социально-экономический статус

Профессиональные и квалификационные характеристики слушателя

- Профессионально-отраслевая принадлежность (собственно профессия и отрасль занятости)
- Должностная позиция (уровень управления)
- Квалификация (уровень)
- Стаж работы в данной профессии
- Стаж работы на данной должности
- Тип профессиональной ориентации (идеологии)
- Отношение к организации (степень отождествления личных целей и карьерного роста с перспективами компании)

Общие психологические и личностные характеристики слушателя

- Обучаемость, гибкость мышления
- Склонность к творческому подходу
- Наличие управленческих способностей
- Нацеленность на карьеру

Характеристики отношения слушателя к программе

До обучения:

- Мотивация к участию в обучающей программе:
- Объем знаний и четкость представлений о программе
- Ожидания от программы
- Общий уровень подготовки к восприятию программы
- Степень совпадения личных целей участника с целями программы

В процессе обучения:

- Активная/пассивная позиция по отношению к процессу обучения

После обучения:

- Оценка результатов программы (удовлетворенность результатами)
- Оценка разных параметров программы (содержания, преподавателей и т.п.).

2. Внешние факторы

Региональная принадлежность, характеристики региона проживания

- Уровень занятости в регионе и спрос на профессии

Характеристики организации обучаемого

- Тип, отраслевая принадлежность, величина организации
- Кадровая работа в организации обучаемого (наличие программ развития профессиональных способностей, и т.п.)
- Наличие в организации возможностей для реализации полученных знаний:
    - степень совпадения потребностей организации с потребностями слушателя
    - наличие ресурсов для реализации полученных знаний, навыков, технологий
- Фактор руководителя (отношение руководителя к обучению сотрудников)

© ЦИРКОН, 2001

- Механизм принятия решения об обучении и финансирование обучения
- Характер взаимодействия потребителя образовательных услуг с обучающей организацией (формальное взаимодействие/сотрудничество, совместная работа над программой)

3.3. Система показателей и способы их измерения

Наполнение базовой модели влияния ОП на слушателя конкретным содержанием возможно только тогда, когда все ее элементы (характеристики ОП, характеристики слушателя, факторы-условия и др.) операционализированы в конкретных измеряемых *показателях*. Понятно, что, как правило, имеется множество вариантов операционализации, и конкретный выбор показателей, которые могли бы быть измерены (зафиксированы), зависит от многих условий и ограничений, в т.ч. ресурсных.

Один из возможных наборов (комплексов) показателей для измерения эффективности профессиональных образовательных программ представлен в Приложении 3 к настоящему докладу. Ниже изложен подход к созданию такого комплекса показателей, и делается попытка их подробного описания.

3.3.1. Показатели характеристик ОП, возможные способы измерения

Измерение характеристик образовательной программы предполагает применение различных методов, таких как *анализ документов*, *опрос представителей* обучающей организации, *наблюдение*, *опрос слушателей* и *преподавателей*. При этом большая часть данных, как предполагается, будет носить достаточно объективный и формализованный характер, но некоторые данные (такие, как, например, характеристики качества программы) могут иметь оценочный характер, и, следовательно, включать элемент субъективности. Некоторые данные (например, цели обучения) фиксируются в исходной форме, с целью дальнейшей формализации (составления типологии и т.п.). Что касается времени сбора данных, то большая часть информации может быть получена в процессе учебного курса (это относится к информации, получаемой методом наблюдения) и непосредственно по окончании учебного курса. Вместе с тем сбор некоторых данных (получаемых на основе анализа документов и опроса представителей обучающей организации) может происходить как до начала образовательной программы, так и по ее завершении.

Цели, заявленные в программе, фиксируются в открытой форме (словами в исходной формулировке, даваемой в самой ОП). Информация о целях может быть получена путем анализа документов (программы курса), либо путем опроса представителей обучающей организации. Второй способ может быть применен дополнительно к первому и в случае недостаточной четкости или понятности формулировки целей в письменных источниках.

Содержание программы, т.е. ее предметная ориентация и тематика, фиксируется на основе соответствующих документов (программы курса). Далее возможна тематическая типологизация программы и соответствующее кодирование типа.

Длительность программы включает два показателя: общая *длительность обучения* (в днях, часах) и *плотность* (график проведения) занятий. Эту информацию можно почерпнуть из документов (программы курса), либо дополнительно использовать *опрос представителей обучающей организации*.

Такая характеристика, как *форма и методы обучения*, включает следующие показатели: форма проведения учебных занятий (лекции, семинары, практическая деятельность и т.п.), принцип проведения занятий (индивидуальная или групповая работа) и локализация (место проведения) обучения. Эти данные также содержатся в программе курса, либо могут быть уточнены у представителя обучающей организации.

Критерии приема слушателей фиксируются в открытой форме, т.е. так, как они сформулированы для данной программы. Наиболее вероятным источником получения этих данных являются *представители* обучающей организации, вместе с тем эта информация обычно содержится и в организационных *документах* (программа курса, исходящая информация обучающей организации о программе курса (анонсы и пр.)). Далее возможно использование качественных показателей – *«закрытость-открытость»* программы, *«жесткость-мягкость»* отбора и т.п. При этом может быть косвенно измерена степень ориентации программы на конкретного или «обобщенного» потребителя.

Условия обучения включают три вида показателей, характеризующих:

a. комфортность помещения, климатические условия и т.п.;
b. развитость учебной инфраструктуры: обеспеченность методическими материалами и обеспеченность учебным оборудованием;
c. психологическую атмосферу занятий (дружеская – враждебная, энтузиазм – апатия и т.п.).

Для оценки условий обучения должны быть использованы разные методы: во-первых, непосредственное *наблюдение* (по показателям a) и b), во-вторых, оценки преподавателя (по показателю c), и, в-третьих, оценки самих слушателей (по показателям a)-c)).

Одной из важнейших характеристик образовательной программы является ее качество. *Параметры качества программы* отражаются в показателях соответствия содержания программы, методов и условий проведения обучения, а также преподавательского состава нормам, стандартам и эталонам, принятым для ОП такого типа. Измерение этих показателей может проводиться путем анализа документов (в т.ч. сертификатов качества), а также через экспертную оценку.

Следующие показатели образовательной программы отражает *степень клиенто-ориентированности (адаптированности) программы. Уровень адаптированности содержания программы к профессиональной практике слушателей* теоретически может быть измерен такими способами, как, например, *оценка руководителя (работодателя)*, специальная *экспертная оценка* либо *самооценка самих слушателей. Степень учета потребностей слушателей* может быть измерен путем сочетания разных методов: *оценок слушателей, оценок руководителей*. Наконец, *степень учета возможностей слушателей* к восприятию программы измеряется как *самооценкой,* так и *оценкой преподавателя.*

Характеристики учебной группы включают следующие показатели: размер группы, однородность ее профессионального и должностного состава, соответствие реального состава группы требуемому. Для фиксации этих показателей требуется определение размера групп(ы) и профессионального и должностного состава ее участников. Эта информация может быть получена из *организационных документов* (списки слушателей) и путем *опроса слушателей.*

Наконец, последней характеристикой образовательной программы является принятая для нее *система контроля уровня обучения и преподавания.* Эта система включает способ сертификации слушателя и формы контроля уровня обучения и преподавания. Данные по обоим показателям могут быть получены путем анализа документов, опроса представителей обучающей организации и наблюдения за ходом обучения.

3.3.2. Показатели характеристик обучающегося (обучаемого), возможные способы измерения

Выше были выделены типы характеристик, являющихся потенциальным объектом воздействия со стороны образовательной программы. Эти характеристики были условно разделены на «целевые» и «косвенные». При формулировке показателей окончательно определяются те характеристики, которые будут являться предметом экспериментального измерения.

При этом набор целевых характеристик ограничивается следующими:

- Когнитивные: профессиональные знания, информированность
- Практические: профессиональные навыки, умения (включая коммуникативные и управленческие)
- Типы и способы профессионального поведения, а точнее, уровень использования знаний и навыков, являющихся предметом ОП, в профессиональной деятельности
- Профессиональные представления и установки

Группа косвенных характеристик может быть ограничена следующими характеристиками:

- Результативность труда
- Должностной и профессиональный статус
- Мотивация к профессиональной деятельности

Как можно заметить, были введены ограничения на следующие характеристики:

© ЦИРКОН, 2001

- *«перцептивные установки»* (т.е. психологические установки в широком смысле этого слова) – в связи с тем, что, во-первых, тренинги, направленные на изменение этих установок, не были включены в класс образовательных программ, являющихся объектом исследования (см. п.2.3.2); а также в связи с тем, что измерение «сдвига» в этих установках, если даже он является побочным эффектом того или иного учебного курса, сопряжено с большими сложностями и практически не оправдано.
- *«поведение в организационной среде»* - в связи с тем, что измерение этой характеристики (в качестве целевой) имеет смысл в основном для корпоративных обучающих программ, не предполагающихся для экспериментального исследования. Вместе с тем *положение* респондента *в организационной среде* подлежит измерению как дополнительная характеристика его статуса.

Кроме того, была вынесена за рамки исследования такая характеристика, как *мотивация к образованию*.

Таким образом, сформирован окончательный список семи типов характеристик, подлежащих изучению в рамках исследования. Ниже приводятся возможные способы их измерения.

1. Когнитивные характеристики

Под когнитивными характеристиками понимается прежде всего *уровень информированности (знаний)* слушателей той или иной программы по тематике учебного курса. Операционализация этих характеристик зависит от содержания конкретной образовательной программы. Для этого необходимо разбиение всего массива информации, который предполагается к передаче слушателям, на отдельные тематические разделы (возможно, в соответствии со структурой учебного курса), и далее, замер уровня информированности (знаний) слушателей по каждому из этих тематических блоков. Теоретически возможны различные способы измерения этого показателя: *тесты*, *оценки преподавателей*, *экспертные оценки*, *самооценки*.

2. Владение профессиональными навыками и умениями

Из данной группы характеристик выделяется *уровень реального владения* теми или иными практическими профессиональными навыками, являющимися предметом освоения со стороны слушателей определенного учебного курса. Для измерения данного показателя необходимо прежде всего четко определить и сформулировать те виды навыков и умений, освоение которых предполагается в ходе той или иной образовательной программы. Далее, производится замер уровня этих навыков у слушателей, для чего также возможно применять разные способы, включая *тесты, экспертные оценки* и *самооценки*.

3. Профессиональное поведение и использование профессиональных знаний, навыков и умений

Профессиональное поведение характеризуется прежде всего *уровнем использования (применения)* знаний, навыков и умений в реальной профессиональной практике слушателя. Данный показатель отражает наиболее активный аспект обучения – не только усвоение знаний и навыков, но и применение их. Возможными способами измерения показателя являются *тесты, наблюдение, опросы руководителей и коллег, самооценки слушателей*. Измерение может быть сравнительным, если при оценке данного параметра используется метод контрольных групп (из числа сотрудников, не прошедших обучение по программе).

4. Профессиональные представления и установки

В данную группу характеристик входят *профессиональные представления и установки общего характера* (не сводимые к конкретным знаниям и умениям), которые могут также претерпеть изменение в результате обучения, причем это изменение может коренным образом повлиять на реальное профессиональное поведение слушателя. Примеры таких изменений приведены выше. Сложность измерения «сдвига» подобных установок обусловлена тем, что, с одной стороны, они зачастую являются косвенным результатом обучения и не могут быть сформулированы априори.

5. Результативность труда

Результативность труда также является одной из характеристик, подверженной влиянию образовательной программы. Ее изменение является важным эффектом обучения. Вместе с тем измерение данной характеристики сопряжено с определенными проблемами. Измерить

результативность труда возможно двумя способами: либо «объективным» (*система тестов, замеры определенных показателей производительности труда*), либо «субъективным», т.е. посредством *самооценки или экспертной оценки*. В последнем случае предметом оценки будет скорее не уровень результативности труда, а изменение этого уровня под воздействием образовательной программы.

6. Должностной и профессиональный статус, положение в организационной среде

Для измерения должностного статуса предполагается использовать два показателя: *уровень должностного статуса* (высший, средний, низший или рядовой состав) и *диапазон управления* (количество человек в подчинении). Определение профессионального статуса происходит через оценку *квалификации* (для нее возможно использование методов самооценки и/или экспертной оценки). Также измеряется *положение в организационной среде* (состояние взаимоотношений респондента с другими сотрудниками его организации). Измерение данных показателей осуществляется через анализ документов, опрос руководителей слушателя и опрос самих слушателей.

7. Мотивация к профессиональной деятельности

Характеристика «мотивация к профессиональной деятельности» операционализируется через следующие показатели:

- *уровень мотивации к профессиональной деятельности* (субъективная привлекательность профессиональной деятельности);
- *нацеленность на карьерный и профессиональный рост*.

Измерение мотивации к профессиональной деятельности возможно методом *самооценки* или *косвенной оценки руководителем*.

3.3.3. Показатели факторов влияния, возможные способы измерения

1. Показатели факторов влияния

При формулировке показателей окончательно определяются те факторы влияния, которые будут являться предметом экспериментального измерения.

Предполагаемый перечень *внутренних* факторов влияния выглядит следующим образом.

1. Характеристики слушателя

- 1.1. Пол
- 1.2. Возраст
- 1.3. Образование
- 1.4. Опыт участия в образовательных программах
- 1.5. Социально-экономический статус (доход)
- 1.6. Должностная позиция (уровень управления)
- 1.7. Квалификация
- 1.8. Стаж работы в данной профессии
- 1.9. Стаж работы на данной должности
- 1.10. Уровень профессиональной мотивации

2. Характеристики отношения слушателя к программе

- 2.1. Мотивация к участию в обучающей программе (до обучения):
  - - инициатива участия;
  - отношение к участию;
  - личные цели в обучении.
- 2.2. Объем знаний и четкость представлений (информированность) о программе
- 2.3. Общий уровень подготовки к восприятию содержания программы
- 2.4. Активная/пассивная позиция по отношению к обучению (в процессе обучения)
- 2.5. Оценка различных параметров программы
- 2.6. Оценка результатов программы (удовлетворенность результатами)

© ЦИРКОН, 2001

При этом из первоначального списка факторов исключаются такие факторы, как:

- *тип профессиональной ориентации (идеологии) слушателя* – как специфический фактор, имеющий значение для частных случаев и не поддающийся «универсальному» способу определения и измерения;
- *отношение слушателя к организации: степень отождествления личных целей и карьерного роста с перспективами компании* – как фактор, значимый в основном для корпоративных образовательных программ, не предполагаемых для исследования;
- *общие психологические характеристики слушателя* – в связи с тем, что, во-первых, учебные программы, нацеленные в основном на психологическое воздействие на слушателей, были исключены из объекта исследования, и, во-вторых, в связи с отсутствием не слишком больших по объему, качественных и универсальных тестов на те или иные психологические склонности, которые могли бы дать возможность получения достоверной информации об этих характеристиках слушателей;
- *тип мотивации* – в силу того, что данный фактор определяется через другие вышеуказанные факторы, характеризующие мотивацию к участию в образовательной программе;
- *ожидания от программы* – так как данный фактор частично определяется через другие, но более значимые факторы (такие, как личные цели участия в программе), и с другой стороны, обладает слишком общим характером и не поддается универсальной, но в тоже время достаточно конкретной формулировке.

<u>3. Внешние факторы</u>

- А. Региональная принадлежность, характеристики региона проживания слушателя, в т.ч.:
    - Уровень занятости в регионе и спрос на профессии
- В. Характеристики организации слушателя, в т.ч.:
    - Отраслевая принадлежность, размер организации, форма собственности
    - Кадровая работа в организации обучаемого
    - Наличие в организации материальных и организационных возможностей для реализации полученных знаний
    - Фактор руководителя (отношение к обучению сотрудников)
    - Механизм принятия решения об обучении и финансирование обучения
    - Характер (интенсивность) взаимодействия потребителя образовательных услуг с обучающей организацией

2. Способы измерения факторов влияния

<u>1. Измерение характеристик слушателя</u>

Измерение социально-демографических, образовательных и профессиональных характеристик слушателей (пол, возраст, образование, социально-экономический статус, должностной и квалификационный уровень, стаж работы, опыт участия в образовательных программах) не сопряжено с какими-либо трудностями и производится путем анализа документов или самоанкетированием слушателей. Об измерении уровня профессиональной мотивации речь шла выше в разделе «характеристики слушателя», так как этот параметр играет двоякую роль, являясь как «целевым» параметром, изменяющимся под влиянием обучения, так и возможным внутренним фактором влияния.

<u>2. Измерение характеристик отношения слушателя к программе</u>

По нашему мнению, измерение большинства характеристик данной группы может быть произведено с использованием *метода самооценок*.

Измерение мотивации к участию в обучающей программе включает в себя фиксацию следующих показателей: инициатива участия в образовательной программе; отношение к этому участию и личные цели в обучении. Объем знаний и четкость представлений (информированность) о программе, а также общий уровень подготовки слушателя к восприятию содержания программы также измеряется методом самооценки до начала обучения.

Удовлетворенность слушателей результатами программы в целом и различными параметрами программы (содержанием программы обучения, методическими материалами и качеством преподавания) измеряется методом самооценки сразу после обучения. При этом в такой фактор, как *удовлетворенность результатами программы*, можно включить и *степень реализованности целей* слушателя (также измеряемую методом самооценки).

Уровень активности слушателя по отношению к обучению измеряется методом экспертной оценки (*оценка преподавателя*) по окончании учебного курса.

3. Измерение внешних факторов

К первой группе внешних факторов относятся *характеристики региона* проживания и работы слушателя. Основной целью изучения данных характеристик является анализ регионального рынка труда применительно к той или иной специальности и в зависимости от типа образовательной программы. Основным показателем здесь будет уровень востребованности данной специальности (профессии) на региональном рынке труда. Измерение этого параметра может потребовать как *сбора и анализа специальной информации (статистических данных)*, так и обращения к *экспертам* в данной области.

Второй группой внешних факторов являются *характеристики организации* слушателя. Отраслевая принадлежность, размер организации и ее форма собственности могут фиксироваться самим слушателем в ходе первого опроса, а также его руководителем.

Фактор *«кадровая работа в организации обучаемого»* может быть операционализирован через следующие показатели:

- наличие в организации подразделений (сотрудников), ответственных за обучение персонала;
- наличие в организации плана обучения (переобучения) сотрудников;
- наличие в организации собственного учебного центра;
- применение в организации каких-либо систем оценки эффективности обучения сотрудников.

Все эти показатели фиксируются путем *анализа документов* или путем *опроса слушателей (их руководителей)* до обучения.

Фактор, отражающий *наличие в организации материальных и организационных возможностей для реализации полученных знаний*, включает следующие показатели:

- характер возможного влияния личной позиции руководителя на реализацию полученных знаний;
- характер возможного влияния психологического климата в организации на реализацию полученных знаний;
- характер возможного влияния наличия материальных ресурсов на реализацию полученных знаний.

Все эти показатели оцениваются слушателями до обучения, а затем измеряются еще раз через определенное время после окончания программы. Возможны также оценки руководителей.

Такой фактор, как *механизм принятия решения об обучении и финансирование обучения*, определяется через показатели:

- субъект, принимающий решение об обучении;
- инициатор направления сотрудника на обучение;
- основные причины направления сотрудников на обучение;
- субъект финансирования обучения.

Эти показатели фиксируются в ходе *опроса как самих слушателей,* так и их *непосредственных руководителей.*

Наконец, *характер и интенсивность взаимодействия потребителя образовательных услуг с обучающей организацией* может быть выражен через показатели:

- характер взаимодействия потребителя образовательных услуг с обучающей организацией (корпоративный-индивидуальный, платный-бесплатный и т.п.);
- частота (и регулярность) взаимодействия потребителя образовательных услуг с обучающей организацией.

Эти показатели оцениваются в ходе *опроса представителей обучающей организации.*

© ЦИРКОН, 2001

3.3.4. Технология и программа сбора данных

Оценка влияния образовательных программ в рамках предложенного нами подхода предполагает сравнение профессиональной компетентности слушателей до начала учебного курса и по его завершении (оценка «краткосрочного» сдвига в знаниях, умениях и навыках, уровне их использования). Очевидно также, что реальные устойчивые изменения в профессиональных навыках могут выявиться лишь по истечении достаточно продолжительного времени по завершении программы обучения. Поэтому замер уровня профессиональной компетентности должен быть проведен как сразу по завершении курса, так и по прошествии нескольких месяцев по окончании программы (оценка «среднесрочного» сдвига).

Таким образом, сбор данных включает три основных этапа (тура)[4].

1. *Первый тур измерений* проводится до начала образовательной программы. Он включает в себя опрос слушателей, целью которого является измерение начального (т.е. предшествующего обучению) уровня их профессиональной компетентности, а также фиксация других характеристик (социально-демографических, образовательных, должностных). Важной задачей опроса является также получение данных об ожиданиях и целях слушателей по отношению к образовательной программе, о мотивации на участие в ней. В рамках первого тура возможно проведение опроса руководителей слушателей, нацеленного на экспертную оценку уровня профессиональной компетентности участников программы и их мотивации.

2. *Второй тур измерений* проводится сразу по завершении образовательной программы (вместе с тем одна из процедур сбора данных, а именно наблюдение за ходом программы, проводится во время обучения). Этот тур включает в себя:

- второй опрос слушателей, целью которого является измерение их уровня профессиональной компетентности, а также получение их оценок завершившейся образовательной программы;
- опрос преподавателей, необходимый для получения оценок преподавателей по отношению к разным аспектам прошедшей программы, а также информации о самих преподавателях;
- анализ документов и/или опрос представителей обучающей организации с целью сбора данных об объективных характеристиках образовательной программы (таких, например, как ее цели и задачи, зафиксированные в программе курса, и т.п.). Применение того или иного метода зависит от того, насколько полно в документах отражены важные для исследования характеристики образовательной программы;
- наблюдение за ходом обучения, необходимое для определения некоторых важных внешних параметров, например таких, как уровень бытовой и технической оснащенности учебных помещений.

Три последних процедуры (анализ документов, опрос представителей обучающей организации и наблюдение) ориентированы на сбор данных объективного характера об образовательной программе, результаты этого сбора данных объединяются в один информационный массив.

3. *Третий тур исследования* проводится через 2-3 месяца после образовательной программы. Он включает:

- опрос слушателей, в ходе которого проводится последний замер уровня профессиональной компетентности;
- опрос их руководителей, дающих экспертные оценки компетентности своих непосредственных подчиненных, прошедших обучение;
- сбор объективных данных, характеризующих важные внешние факторы влияния, такие, например, как реальные условия труда того или иного слушателя, или рынок труда в регионе его проживания (используются анализ документов, экспертный опрос и наблюдения)
- сбор данных о *затратах на обучение* (анализ документов, экспертные оценки).

[4] См. также рис. 4.

Таблица 3. Программа сбора первичных данных для измерения эффективности ОП

Тур исследования	Время проведения	Используемые методы
Первый тур	До начала образовательной программы	Анкетный опрос слушателей Возможен опрос руководителей слушателей
Второй тур	Сразу по завершении образовательной программы	Анкетный опрос слушателей Опрос преподавателей Анализ документов Опрос представителей обучающей организации Наблюдение
Третий тур	Через 2-3 месяца после завершения образовательной программы	Анкетный опрос слушателей Опрос руководителей Анализ документов/экспертный опрос/наблюдение

3.3.5. Общий подход к расчету эффекта и эффективности ОП

Данные, полученные в результате конкретных процедур измерения показателей влияния ОП на обучающегося, должны позволять однозначно оценивать эффективность ОП в определенных единицах.

Ниже представлен общий подход к расчету эффекта и эффективности ОП, экспериментальная апробация которого должна привести к выбору конкретного алгоритма оценки.

Измерение индивидуального эффекта ОП

В соответствии с принятой в настоящем проекте методологией эффект ОП определяется изменением определенных характеристик слушателя, относящимся к его профессиональной компетентности.

Изменение i-ой характеристики слушателя можно определить как функцию от состояния в первой и во второй точке:

$$\{\Delta_i = f(P_i^1, P_i^2).$$

Тогда, в зависимости от типа переменной, описывающей i-ю характеристику слушателя, функция может задаваться, например, следующим образом:

a) номинальная переменная

$$\Delta_i = \begin{cases} 1, P_i^2 = P_i^1 \\ 0, P_i^2 \neq P_i^1 \end{cases},$$

b) порядковая переменная

$$\Delta_i = \begin{cases} 1, P_i^2 > P_i^1 \\ 0, P_i^2 = P_i^1 \\ -1, P_i^2 < P_i^1 \end{cases},$$

c) интервальная переменная

$$\Delta_i = P_i^2 - P_i^1.$$

© ЦИРКОН, 2001

Общее изменение i-ой характеристики слушателя можно представить как сумму[5] частных изменений, вызванных как самой ОП, так и внешними факторами.

$\{\Delta_i = \Delta_i(F_0) + \Delta_i(F_1) + \ldots + \Delta_n(F_n)$, где

$\Delta_i = P_i^{'} - P_i$ - изменение i-ой характеристики слушателя,

$\Delta_i(F_0)$ - изменение i-ой характеристики слушателя, вызванное ОП,

$\Delta_i(F_k)$ - изменение i-ой характеристики, вызванное k-ым фактором-условием.

Важно также определить формулу оценки общего (интегрального) изменения профессиональной компетентности обучаемого, учитывающую изменения по отдельным характеристикам. Простым способом такой интеграции являются различные варианты усреднения частных изменений.

$\Delta_{сум} = \dfrac{\sum_{i=1}^{n} \Delta_i}{n}$, где Δ_i - изменения отдельных характеристик профессиональной компетентности слушателя, а $\Delta_{сум}$ - «суммарное» изменение.

Определение группового эффекта ОП

Ясно, что эффект ОП для разных слушателей может быть (и, как правило, бывает) весьма различным. Иными словами, для отдельных обучаемых в процессе воздействия ОП могут быть зафиксированы различные изменения характеристик профессиональной компетентности (вплоть до отрицательных). Оценка же эффективности ОП в целом должна опираться на комплексную (интегральную) оценку влияния ОП на всех слушателей курса – членов учебной группы. Для оценки такого группового эффекта ОП могут быть использованы различные меры среднего: среднее арифметическое индивидуальных эффектов, медиана, центральное среднее и т.д.

Безусловно, возможны и иные способы определения группового эффекта ОП, основанные на других мерах. Выбор такой меры оставляется на усмотрение разработчика конкретного варианта методики оценки эффективности ОП.

Определение эффективности ОП

В соответствии с реализуемым подходом *эффективность ОП* понимается как <u>отношение эффекта обучения</u> (т.е. результата влияния программы на изменение определенных характеристик обучаемого) <u>к затратам на обучение</u>. Таким образом для расчета эффективности ОП после определения среднего группового эффекта обучения необходимо оценить средние затраты на обучение одного слушателя ОП (см. п. 3.1.5).

В итоге эффективность ОП будет определяться по формуле $Эффективность = \dfrac{\Delta_{сум_(у.е.)}}{Затраты_(руб.)}$, где $\Delta_{сум}$ - суммарное изменение (сдвиг) профессиональной компетентности (в условных единицах).

[5] Совокупное влияние факторов, безусловно, может определяться более сложной зависимостью.

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполнения проекта «Разработка методики оценки эффективности образовательных программ» были проведены следующие работы:

1. Рассмотрены основные подходы к оценке ОП, представленные в научной литературе, что позволило проанализировать как имеющиеся теоретические разработки по данной тематике, так и использующиеся в мировой практике техники оценки конкретных ОП. Исходя из перспектив и задач нашего исследования были выявлены возможность и приемлемость уже имеющихся подходов для выработки оригинальной модели, с одной стороны, синтезирующей зарубежный опыт, а с другой – предлагающей новый взгляд на оценку ОП.

2. В ходе экспертного опроса был проанализирован опыт, накопленный в последнее время российскими специалистами в данной сфере; выявлена специфика подходов к оценке ОП, используемых российскими экспертами и практиками; определены основные этапы и характеристики процесса обучения с целью дальнейшего моделирования процесса влияния образовательной программы на слушателей и изучения факторов этого влияния.

3. Собрана и систематизирована информация о реализуемых в настоящее время в России профессиональных образовательных программах; определен перечень основных свойств (характеристик) ОП, позволяющий типологизировать ОП по различным основаниям. Определены границы «универсальности» разрабатываемой методики, введены ограничения на ее применение для оценки эффективности тех или иных ОП.

Для выработки собственного подхода к оценке эффективности краткосрочных профессиональных образовательных программ авторы осуществили системный анализ основных понятий и построили модель влияния ОП на профессиональную компетентность обучающихся, выделили значимые внутренние и внешние факторы этого влияния. Была разработана система показателей, отражающих основные характеристики ОП, слушателей и факторов влияния, определены возможные способы их экспериментального измерения.

Таким образом создано теоретико-методологическое обоснование создания методики оценки эффективности краткосрочных профессиональных образовательных программ.

Предложенные теоретические и методологические разработки дают основания для подготовки и проведения экспериментального исследования, в т.ч. выбора конкретных ОП, подготовки инструментария эксперимента и проведения пробных измерений эффективности ОП.

Как предполагается, именно по результатам экспериментального исследования будут приняты основные решения относительно разработки методики оценки эффективности краткосрочных профессиональных ОП.

© ЦИРКОН, 2001