

3. *Иган Дж.* Маркетинг взаимоотношений. Анализ маркетинговых стратегий на основе взаимоотношений / пер. с англ. 2-е изд. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 375 с.
4. *Селюков М. В., Шалыгина Н. П., Кулик А. М.* О роли и значении маркетинговых технологий в повышении эффективности деятельности хозяйствующих субъектов // *Современные проблемы науки и образования.* 2013. № 5.
5. *Торгунакова Е. В.* Применение технологий маркетинга на рынке образовательных услуг // *Актуальные проблемы гуманитарных и социальных наук: сборник трудов участников II Международной научно-практической конференции.* СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015.
6. *Эриаишвили Н. Д.* Маркетинг. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 623 с.

УДК 338.146

*М. Ф. Воронина, Е. А. Карпова*

## **Модели оценки эффективности обучения в контексте компетентностного подхода**

*M. F. Voronina, E. A. Karpova. Assessment of efficiency models of educational process in the context of the competence approach*

В статье анализируется проблема оценки эффективности процесса обучения. Определены понятия «компетенция» и «компетентностный подход». Проведен сравнительный анализ существующих моделей оценки обучения. Выявлены условия для последующего проектирования образовательных программ. Акцентируется внимание на факторах, влияющих на эффективность обучения.

*Ключевые слова:* процесс обучения; компетентность; модель; оценка; знание; поведение; эффективность.

*Контактные данные:* 196135, Санкт-Петербург, ул. Гастелло, д. 12; (812) 751-95-79; dr.karpova@mail.ru.

The article analyses the problem of the appraisal efficiency in educational process. The concepts of «competence» and «competence approach» are determined. A competitive analysis of existing educational approaches is taken under consideration. The author shows the circumstances for educational models design. The reasons for educational progress are focused in the article.

*Keywords:* learning process; competence; model; assessment; knowledge; behavior; efficiency.

*Contact details:* Gastello Str. 12; St. Petersburg, Russian Federation, 196135; (812) 751-95-79; pravo@limtu.ru.

### **Актуальность оценки обучения в рамках компетентностного подхода**

Современное общество достигло того уровня, при котором требуется качественно новое осмысление образовательного процесса, а значит, и проектирование новых подходов к оценке эффективности образования и его роли в

---

*Марина Феликсовна Воронина* — декан факультета методов и техники управления «Академия ЛИМТУ» Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий механики и оптики, кандидат юридических наук, доцент.

*Елена Алексеевна Карпова* — доцент кафедры управления и права Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий механики и оптики, кандидат психологических наук, доцент.

© М. Ф. Воронина, Е. А. Карпова, 2016

системе социально-экономических отношений. Анализ публикационной активности данного направления показал, искреннюю заинтересованность многих ученых и специалистов, занимающихся этой проблемой. Однако многие вопросы оценки эффективности обучения в условиях современного российского общества остаются недостаточно исследованными, даже несмотря на длительную традицию их комплексного изучения, в том числе с точки зрения компетентностного подхода.

Несомненным достижением в этой области является то, что научная практика насчитывает несколько интересных моделей оценки эффективности обучения: часть из которых направлена исключительно только на качественную оценку эффективности обучения, но некоторые модели, что особенно важно, имеют также и количественную оценку.

Оценка эффективности обучения, как правило, является заключительным этапом процесса обучения, это подчеркивает ее особую роль и несомненную значимость. Без этой составляющей весь процесс обучения казался бы не завершенным, более того, терялся бы весь смысл обучения. Оценка эффективности обучения позволяет не только оценивать личностные достижения участников обучения, но и получать информацию, (обратную связь) на основе которой возможно вносить коррективы в процесс разработки программ обучения, совершенствовать формы и методы обучения, работать над повышением общей культуры обучения, экспериментировать с новыми дидактическими технологиями.

Оценка имеет достаточно много дефиниций. Но в конечном итоге все определения можно свести к тому, что оценка — это инструмент для определения влияния и качества работы программ развития с целью контроля и создания нового знания. Проблемное поле данного феномена формирует круг задач для последующего проектирования образовательных программ:

- определение достоинства или ценности программы;
- систематический сбор информации для заранее определенных пользователей, с заранее определенными целями по широкому кругу вопросов, связанных с программой;
- измерение результатов программы и сопоставление их с задачами, которые эта программа должна решить;
- средство содействия последующему принятию решений относительно программы, а также улучшению процесса разработки программ в будущем.

Цель данной статьи — представить сравнительный анализ моделей оценки обучения, а также обосновать эффективность выбора конкретных критериев для проверки компетенций обучающихся.

### **Теоретический анализ предпосылки изучения проблемы**

Эффективность процесса обучения во многом зависит от того, насколько каждый индивид будет вовлечен в процесс обучения. Кроме этого, глобальная информатизация современного общества также оказала существенное влияние на образовательный процесс, потребовав радикального пересмотра используемых психолого-педагогических условий обучения [1, с. 28].

Оценка эффективности обучения, базируется прежде всего на необходимости выяснения того, в какой степени в итоге были достигнуты цели обучения. Не менее важной составляющей оценки эффективности обучения является проверка позитивных изменений в компетенции обучающихся, при этом необходимо эмпирически подтвердить, что изменения произошли именно в результате обучения. Как показали исследования авторов, методы обучения, эффективные в одном

случае, совершенно неуместны в другом. Прежде чем использовать тот или иной метод обучения, следует проанализировать, а надо ли использовать этот метод в данной ситуации?

Таким образом, чтобы обучение принесло реальную пользу и оправдало соответствующие вложения, следует четко определить потребности в обучении и на этой основе сформулировать цели, задачи и ожидаемые результаты процесса обучения. И, конечно, важным шагом в развитии будет возможность учесть индивидуально-личностные, социально-психологические особенности обучающихся [2, с. 157]. В итоге чем точнее будут определены исходные параметры процесса обучения, тем выше вероятность достижения высокого результата. В дополнение, возможно, стоит определить требования к преподавательскому составу, материально-техническому обеспечению, продолжительности обучения и т. п. Однако системообразующим критерием при выборе программы обучения и обучающей организации всегда остается направленность на развитие компетенций обучающихся и последующее применение этих компетенций на практике.

Прежде чем перейти к анализу моделей оценки эффективности обучения, целесообразно уделить некоторое внимание понятию «компетентность», а также новому для нас явлению — компетентностному подходу. Считается, что «компетентностный» подход в образовании следует рассматривать как постепенную переориентацию образовательной парадигмы с преимущественной передачей знаний и формированием умений и навыков к созданию условий для овладения обучаемыми комплексом компетенций, которые определяют их потенциал, способности к жизнестойкости в условиях современного многофакторного социально-политического, социально-экономического и информационно-коммуникационного пространства. На симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) по программе Совета Европы был сформулирован вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшей самореализации. В этом случае можно говорить о том, что такие понятия, как компетенции и компетентность, становятся базовыми понятиями нового подхода к содержанию современного образования. В рамках различных научных концепций существует достаточно широкий спектр терминов для обозначения понятия «компетентность».

В общем виде компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), описывающих уровень или степень, до которой то или иное лицо способно эти компетенции реализовать [2]. Проведем небольшой анализ данного понятия. Так, Дж. Равен рассматривает компетентность как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ...некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [2, с. 253]. С точки зрения Э. Шорта, компетенции — это владение ситуацией в условиях изменяющейся окружающей среды, способность реагировать на воздействие среды и изменять ее [3, с. 162].

С позиции А. В. Хуторского, компетентность — это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков деятельности личности по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности [4, с. 86]. У Э. Ф. Зеера компетентность — это целостная и систематизированная

совокупность обобщенных знаний, а компетенция — обобщенный способ действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, т. е. способность человека на практике реализовывать свою компетентность [5, с. 23].

Вместе с тем, в работах А. К. Марковой компетентность определяется как «индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [6].

Иной подход к пониманию компетентности наблюдается в зарубежной научной литературе (П. Вейлл, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, 2006). В работах этих авторов компетентность представляется интегральным понятием, в котором может быть выделено несколько уровней:

- компетентность — способность к интеграции знаний и навыков и их использование в условиях быстро меняющейся внешней среды;
- концептуальная компетентность;
- компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия;
- компетентность в отдельных сферах деятельности.

М. Кяэрст отмечает, что при раскрытии содержания компетентности выделяются следующие компоненты:

- предпосылки компетентности (способности, талант, знания);
- деятельность человека (работа) как процесс (ее описание, структура, характеристика, признаки);
- результаты деятельности (плоды труда, изменения в объектах деятельности) [7].

Подводя итог данным коротким размышлениям на эту тему, можно сделать вывод о том, что компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), описывающих уровень или степень, до которой то или иное лицо способно эти компетенции реализовать. Если связать эти размышления с конкретной профессиональной деятельностью, то в каждом отдельном случае, в зависимости от конкретного вида работы специалиста, нам следует разработать свои критерии оценки успешности освоенного материала.

### **Сравнительный анализ моделей оценки эффективности обучения**

Теперь перейдем непосредственно к анализу моделей оценки эффективности обучения. В настоящее время существует достаточно много моделей оценки результативности обучения. Можно сказать, что все они являются практически ориентированными методами. Наиболее востребованными сегодня являются: модель Д. Киркпатрика; таксономия Б. Блюма; модель Дж. Филипса; целевой подход Р. Тайлера; модель М. Скривена; модель Д. Л. Стафлебима; натуралистический подход Е. Г. Губа; модель Б. Аарона.

Одним из первых, кто обратился к проблеме оценки эффективности обучения, по праву является Д. Киркпатрик. Сначала Д. Киркпатрик предложил краткую формулу для описания цикла обучения. Она выглядела следующим образом: реакция — обучение — поведение — результаты. Дифференциация процесса обучения на отдельные этапы помогло объяснить, как более технологично измерить использование новых навыков на рабочем месте. Это был путь определения алгоритма действий, без которых нельзя достичь желаемых результатов. По окончании проведенной работы были определены инструменты для оценки эффективности каждого из этапов обучения (табл. 1).

Итак, на первом уровне оценивается реакция обучаемого работника на сам процесс обучения. При этом немаловажным фактором, влияющим на весь процесс обучения, может быть и эмоциональное отношение, и психологическая установка, и внутренняя мотивация. На втором уровне можно определить, что обучаемый усвоил в процессе обучения. На третьем уровне возможно проследить изменение поведения обучаемого после прохождения обучения. В данном случае речь идет о способности и возможности обучаемого применить полученные знания и навыки непосредственно на рабочем месте при выполнении профессиональных заданий. На четвертом уровне можно оценить, как изменилась общая деятельность организации после проведения обучающих программ [8].

Таблица 1

Оценка обучения (Д. Киркпатрик)

Уровни	Название	Что оценивается	Ключевые вопросы
Уровень I	Реакция	Реакции участников на обучающее событие	Понравился ли участникам сам процесс обучения? Каким образом обучающиеся планируют использовать полученные знания и навыки?
Уровень II	Обучение	В какой степени участники процесса обучения усвоили знания, навыки и сформировали необходимые компетенции по окончании обучающего процесса	Какие навыки, знания, установки изменились после обучения? Насколько значительны эти изменения?
Уровень III	Поведение	Насколько эффективно участники процесса обучения применяют на рабочем месте то, что они освоили за время обучения	Изменили ли участники свое поведение на рабочем месте после обучения?
Уровень IV	Результаты	В какой степени по итогам обучения достигнуты намеченные результаты	Оказывают ли изменения в поведении участников положительное влияние на деятельность всей организации в целом?

Эта модель получила широкую известность во всем мире. Позднее, в 1970-е гг. четыре уровня Д. Киркпатрика были оформлены в целостную модель оценки (Four Levels™ Evaluation Model) и приняты в качестве стандарта для оценки профессионального обучения. В 2006 г., в третьем издании книги «Оценка тренинговых программ» (Evaluating Training Programs), Киркпатрик значительно расширил сферу применения данной модели. Основной акцент в модели делается на уровне IV (результаты). Это позволяет использовать модель не только для оценки эффективности программ обучения, но и для оценки процесса управления изменениями в организации. Этот факт позволил продемонстрировать значимость и ценность системы обучения для бизнеса в целом.

Как и любая модель, модель Д. Киркпатрика имеет свои преимущества и недостатки:

Сильные стороны модели Киркпатрика (с точки зрения экспертов):

- легкость восприятия и понимания программы обучения;
- детализация процесса обучения;

- мозаичность использования (в промышленности, в вузах и других организациях);
- базовая основа для разработки иных моделей оценки обучения.

Ограничения модели:

- слишком упрощенный подход;
- отсутствие сильных причинно-следственных связей между различными уровнями модели;
- вероятны ошибочные интерпретации выводов при совмещении I и II уровней;
- игнорирование необходимости формирования поведенческих моделей, которые нужны для переноса навыков и знаний в производственные ситуации;
- уровни оценки не выходят за рамки обучения (не включают меры по повышению производительности).

Вывод, который сделал Д. Киркпатрик в результате многолетней работы — что специалистам по обучению уже недостаточно «просто» разрабатывать новые программы и методы обучения: сегодня они должны в большей степени акцентировать внимание на личности обучающегося, изменениях принципов своей работы, создании современных программ для бизнеса. В дополнение к этому он призывал научиться создавать реальные ценности для бизнеса и убедительно демонстрировать важность этих ценностей.

Можно сказать, что система российского образования, проведя модернизацию во многих сферах своей деятельности, сегодня развивается именно в данном тренде, но при этом совершенно неубедительно демонстрирует важность образования для бизнеса и для социума в целом. Данный факт заслуживает отдельного оценивания, и мы не ставим перед собой цели подробно останавливаться на этом вопросе. Отметим лишь, что отечественное образование обладает неплохим потенциалом для более активного интегрирования в бизнес-среду, но для этого следует сделать несколько шагов в сторону яркого документирования достижений, подтверждающих ценность образования в социально-экономическом аспекте.

Существует еще одна, не менее интересная модель оценки обучения — «таксономия Б. Блума» (Bloom's Taxonomy). Если следовать разработанной Б. Блумом таксономии, то знания — это лишь первый, самый простой уровень этой иерархии. Далее идут еще пять уровней целей, причем первые три (знание, понимание, применение) являются целями низшего порядка, а следующие три (анализ, синтез, сравнение) — высшего [9].

Систематизатор когнитивных установок представлен в табл. 2.

Каждая из составляющих базируется на предпосылке о том, что все категории внутри каждой сферы расположены строго в определенном порядке по степени нарастания сложности. Эти категории являются последовательными уровнями развития сотрудников в процессе обучения. В целом в практическом смысле модель похожа на модель Д. Киркпатрика. Она также требует составления по каждой из составляющих определенных вопросов, тестов или упражнений, но не дает финансовой оценки эффективности обучения. Можно также сказать, что данная модель прекрасно соотносится с компетентным подходом.

В 1991 г. Джек Филипс попробовал ответить на вопрос, оправдывают ли обучающие программы вложенные в них финансовые ресурсы. Для того чтобы ответить на этот вопрос, он дополнил модель Д. Киркпатрика качественно новым уровнем «Возврат инвестиций от обучения» (*ROI*). Это событие позволило получить возможность оценивать экономическую эффективность процесса обучения.

Таблица 2

## Систематизатор когнитивных установок

№	Показатель	Характеристика	Назначение
1	Знание	Способность узнавать, воспроизводить специальную информацию, включая факты, принятую терминологию, критерии, методологические принципы концепции и теории	Предварительная подготовка, которая дает возможность понимать новый материал
2	Понимание:	Способность конкретно понимать значение любого сообщения	Выделение изучаемого знания из ряда других знаний. Решение типовых кейсов по усвоенному ранее алгоритму
3	Применение	Умение выделять и применять в новой ситуации принципы или процессы, рассмотренные ранее, и при этом, самостоятельно	Применение социально-значимых, научных обобщений и принципов к отдельным проблемам или к практическим ситуациям
4.	Анализ	Процесс разделения материала на отдельные составляющие, устанавливая их взаимозависимость и понимая систему их организации	Распознавание несформулированных допущений, выявление причинно-следственных связей и соотношение применения методов и приемов в нестандартных ситуациях
5	Синтез	Творческий процесс соединения частей или элементов в новое целое	Написание эссе на профессионально важную проблему, интеллектуальные карты, разработка предложений и способов проверки гипотез к различным социально-экономическим ситуациям, бизнес-процессам и т. д.
6	Оценивание	Процесс выработки ценностных суждений об идеях, решениях, методах и т. д.	Оценки могут быть количественные или качественные, но они должны быть основаны на использовании значимых критериев или стандартов

В модели Дж. Филипса можно выделить следующие основные этапы:

1. Определение цели. Необходимо определить, какие процессы в организации осуществляются не так, как хотелось бы руководству, и каких изменений компетенций посредством реализации обучающих программ организация хочет достичь.
2. Выбор оптимального решения. Необходимо составить план возврата инвестиций в персонал организации и определить, по каким факторам будет оцениваться целесообразность инвестиций для реализации обучающих программ.
3. Сбор данных (обратная связь). Производится добровольный опрос работников, принимавших участие в обучающем мероприятии.
4. Оценка. Происходит оценивание реальной для организации финансовой эффективности обучающего мероприятия [10].

Расчет эффективности вложений производится по формуле:

$$ROI = \frac{(\text{Доход от обучения} - \text{Затраты на обучение})}{(\text{Затраты на обучение}) \times 100\%}.$$

Расчет *ROI* позволяет:

- количественно выразить улучшение продуктивности и качества работы в результате обучения персонала;
- выразить в денежном эквиваленте ценность проведенного обучения;
- определить возврат инвестиций в обучающие мероприятия;
- сравнить эффективность обучающих программ за счет их предварительного анализа.

Существует некоторое ограничение использование данной модели. Во-первых, процедура вычисления *ROI* довольно трудоемка. Во-вторых, эффективность процесса обучения не всегда можно оценить достаточно точно. Это обусловлено тем, что возможен отсроченный эффект, т. е. обучение даст результаты не сразу после его завершения, а только по прошествии определенного времени. Возможен также кумулятивный эффект, когда достаточно высоких результатов можно ожидать после серии тренингов. Дискуссионным остается вопрос относительно того, что результаты работы отдельных сотрудников, подразделений или всей компании могут улучшиться по причинам, не зависящим от обучения.

Несмотря на трудности использования *ROI*, были определены условия, при которых этот показатель все-таки можно применить. Среди них стоит назвать следующие:

- большая целевая аудитория;
- высокая степень заинтересованности лиц, принимающих решения в организации;
- достаточная продолжительность во времени;
- разделение программы обучения на отдельные этапы (блоки);
- важность программы обучения для достижения корпоративных целей.

В дополнение к расчету *ROI* часто определяют показатель срока окупаемости, отражающий период, за который окупаются вложенные в обучение инвестиции. Период окупаемости представляет собой показатель, обратный показателю *ROI*.

Следующие модели оценки эффективности обучающих программ базируются на рассмотренных выше моделях. Тем не менее, они также заслуживают отдельного внимания. Они прежде всего нацелены на оценку обучающего мероприятия в начале, после внесения каких-либо изменений, на оценку среды (как внутренней, так и внешней), в которой проводится обучающее мероприятие или проведение в которой подобных мероприятий необходимо, а также на оценку эффективности конкретного обучающего мероприятия в результате эффективности самого процесса обучения.

Так, Р. Тайлер определил, что важнейшей проблемой в области обучения персонала является еще и то, что образовательные программы «нечетко формулируют свои цели» [11]. И это совершенно справедливо. Под целями он подразумевает задачи, которые планируется решить с помощью обучения. Данный целевой подход лежит в основе модели оценки эффективности, которую предложил ученый. По его мнению, процесс оценки эффективности обучающих мероприятий должен состоять из следующих этапов:

1. Постановка общих целей и задач.
2. Классификация поставленных целей и задач.
3. Определение данных целей и задач в поведенческих терминах.

4. Поиск условий, в которых возможно проверить, достигнуты ли поставленные цели.
5. Выбор или разработка методик для оценивания.
6. Сбор данных, напрямую влияющих на оценку эффективности обучения.
7. Сравнение полученных данных об эффективности с данными о достижении либо недостижении желаемых моделей поведения.

Еще одна модель, нацеленная на результат — модель М. Скривена. Данная модель требует участия в процессе оценки внешнего эксперта, которому, помимо всего прочего, не должно быть известно о поставленных целях и задачах обучения [12]. Главная задача эксперта заключается в необходимости определить ценность и стоимость обучающего мероприятия на основе полученных результатов.

Целесообразность этого подхода не вызывает сомнений, когда внимание акцентируется на эффективности работы всей организации в целом. Так же, как и предыдущие модели, рассмотренные ранее, эта модель не лишена некоторых недостатков. Так, например, в данном случае весьма велика вероятность возникновения проблем с объективностью эксперта, а также с методами определения степени подробности и развернутости проводимой оценки эффективности процесса обучения.

Модель Д. Л. Стафлебима известна как системная модель CIPP. Данная аббревиатура расшифровывается как: Contextevaluation (контекстное оценивание), Inputevaluation (оценивание на входе), Processevaluation (оценивание процесса) и Productevaluation (оценивание продукта). Модель состоит из пяти основополагающих компонентов:

1. Контекст — в данном случае определяется цель, преследуемая целевой аудиторией, а также потребности этой аудитории.
2. Вход — на данном этапе определяются ресурсы и альтернативные стратегии, а также предлагается наиболее простой способ удовлетворения потребностей, выявленных ранее.
3. Процесс — здесь оценивается, насколько хорошо осуществляется разработанный ранее план.
4. Сопоставление процесса с планом.
5. Продукт — на финальном этапе оцениваются полученные результаты, а также происходит проверка того, были ли достигнуты поставленные цели. Здесь также возможно внесение корректив для последующей разработки нового плана [13].

Ценность данной модели заключается в том, что она исследует как сам процесс, так и его результат. Но и в этой модели, на первый взгляд кажущейся идеальной, есть проблема, которая несколько затрудняет ее применение. Она заключается в том, что оценка вероятных результатов не проводится непосредственно перед обучением.

В модели Е. Г. Губа, основной акцент сделан на взаимном сотрудничестве участников процесса обучения и на безусловном доверии к качеству обучающего мероприятия [14]. Ключевая идея обучения Губа заключается в том, что знания нельзя передать в готовом виде, можно лишь создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний обучающихся. Данный подход подразумевает, что при оценке качества обучения, прежде всего, ценятся самостоятельные, пусть не всегда правильные рассуждения обучающихся. Таким образом, можно сказать, что оцениваются все результаты учебной деятельности, показывающие не только итоги обучения, но и усилия, приложенные обучающимися к конструированию нового знания и его прогресс в обучении. Стоит от-

метить, что при таких условиях оценка эффективности затруднительна и не может претендовать на высокую степень объективности.

В заключение уделите внимание еще одной модели — модели Б. Аарона. Эту модель отличает совсем иной подход к оценке эффективности обучающих мероприятий. Основой для его модели «V» служит подход, который часто используют в области информационных и компьютерных технологий.

Схематично понять концепцию данной модели можно следующим образом. Если представить себе букву «V», то левая сторона буквы символизирует разработку и поэтапный анализ. При движении по букве сверху вниз происходит определение «бизнес-потребностей» (уровень 1), после чего определяются «требования к оборудованию» (уровень 2), затем детерминируются «требования к эффективности работы сотрудников» (уровень 3). Наконец, в нижней точке буквы находится «результатирующая эффективность». Правая же сторона буквы «V» символизирует измерение и оценку.

Рассмотрев серию методов оценки эффективности обучения, стоит взглянуть на проблему и с другой стороны. Совершенно противоположная точка зрения на оценку связана с именем создателя теории управления качеством Эдвардом Демингом. Являясь противником оценки качества, в том числе и в образовании, он создал философию, основанную на уважении к сотруднику (в нашем случае к обучающемуся). Наиболее важной составляющей процесса обучения Деминг считал создание благоприятной психологической атмосферы, обеспечивающей платформу для раскрытия творческого потенциала человека, мотивации к самосовершенствованию. Основопологающим стержнем его концепции являлся тот факт, что нельзя достичь заметного улучшения в чем-либо до тех пор, пока не будут устранены оценки [16, с. 108]. Автор данной концепции неоднократно замечал, что не оценивает работы своих студентов, а использует их только с целью выяснить, как он преподает и что нужно улучшить в его работе.

### Заключение

Последовательно рассмотрев современные модели оценки эффективности процесса обучения, можно экстраполировать следующее: для оценки эффективности обучения можно использовать различные модели, каждая из которых обладает своими уникальными достоинствами и некоторыми недостатками. Выбор той или иной модели всецело зависит от целей, которые ставит перед собой руководитель (преподаватель), отвечающий за процесс обучения или развития персонала. Модель Д. Киркпатрика позволяет быстро получить наглядное представление об эффективности обучающих мероприятий. Модель Б. Блюма делает возможным выбор определенной стратегии обучения сотрудников, а также системную оценку эффективности, обучения. Модель Дж. Филипса направлена на оценку финансовой стороны обучения, а именно — эффективности вложений в персонал.

Если конкретизировать разговор о тех инструментах оценки, которые применяются в различных организациях по итогам обучения, самым популярным из всех инструментов остается анкета, показывающая удовлетворенность сотрудников обучением вообще. Привязка к оценке каких-либо компетенций обозначена весьма условно. Анализ оценки эффективности обучения персонала в организациях показал, что достаточно часто используется модель Э. Деминга, когда оцениваются не компетенции, приобретенные в процессе обучения, а оцениваются либо организация процесса обучения, или уровень преподавания дисциплины

или проведения тренинга. В случае использования модели Д. Киркпатрика следует признать, что в оценке эффективности обучения большинство компаний, как правило, всегда останавливается на первом уровне. Вместе с тем, достаточно прогрессирует система оценки эффективности обучения через анализ результатов деятельности сотрудников, ориентируясь на изменения в бизнес-показателях. И все же целесообразно больше внимания акцентировать на оценке компетентности. Для оценки компетентности целесообразно использовать тестирование до обучения и по итогам обучения. Полученные результаты дадут возможность достаточно оперативно определить траекторию понимания развития специалиста. Увидеть сильные и слабые стороны в достижении результатов обучения. Большим содействием во всех случаях развития компетенции будут детально обозначенные процедуры и требования к данному виду деятельности, определены проблемные зоны в работе, описаны слабовыраженные или недостающие компетенции сотрудника. Это позволит рациональнее конструировать учебный процесс. Особенно это важно, если мы хотим удостовериться в правильности поставленных целей обучения, совершенствовании компетенций обучающихся и, соответственно, оценки обучения.

#### Литература

1. Карпова Е. А., Воронина М. Ф. Социальная компетентность и ее роль в современном образовательном пространстве // Социология и право. 2015. № 3. С. 25–55.
2. Карпова Е. А. Совершенствование программ подготовки менеджеров по персоналу на основе анализа стилей обучения // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2013. № 6. С. 157–161.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002.
4. Competence: inquiries into its meaning and acquisition in educational settings / ed. by Edmund C. Short. Lanham: University Press of America, 1984. Vol. VI. P. 161–180.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 256 с.
6. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
8. Клярст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией // Актуальные проблемы психологии труда. Тарту, 1980.
9. Kirkpatrick D. L. Evaluating training programs: the four levels San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 1998.
10. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1994.
11. Phillips P., Phillips J. J. The Green Scorecard: Measuring the Return on Investment in Sustainable Initiatives. Nicholas Brealey Publishing, 2011. 266 p.
12. Tyler R. The Basic Principles of Curriculum and Instruction. Ornstein and Hunkins, 1998. 128 p.
13. Scriven M. The evaluation of training: a checklist approach. Claremont Graduate University & Western Michigan University, 2008.
14. Stufflebeam D. L. The CIPP model for evaluation // D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, T. Kellaghan (Eds.). Evaluation models. 2<sup>nd</sup> ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.
15. Guba E. G. Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation // CSE Monograph Series in Education. Vol. 8. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, 1978.
16. Deming W. E. The new economics for industry, government, education. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1994. 253 p.