

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники
Кафедра инженерной психологии и эргономики

На правах рукописи

УДК 159.96

Климкова
Диана Александровна

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
СОТРУДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ

Автореферат на соискание степени магистра технических наук

1-23 80 08 – Психология труда, инженерная психология, эргономика

Магистрант Д.А. Климкова

Научный руководитель
Т.В. Казак, профессор, доктор
психологических наук

Заведующий кафедрой ИПиЭ
К.Д. Яшин, кандидат технических
наук, доцент

Нормоконтролер
Е.С. Иванова,
ассистент кафедры ИПиЭ

Минск 2019

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современное состояние рыночной экономики в Беларуси и динамика роста организаций определяют особые требования к уровню развития специалистов, а, следовательно, и потребность в высоком качестве услуг корпоративного обучения.

Изучение мотивации в процессе обучения в организации - одна из первостепенных задач в практике построения систем управления персоналом. Мотивация деятельности — это фундаментальная черта личности и центральное звено, определяющее параметры и характеристики деятельности, ее направленность и специфику.

Система мотивации как один из способов повышения эффективности деятельности вызывает повышенный интерес, как в отечественной, так и зарубежной психологии.

Социальный заказ на изучение мотивации обучения имеет два аспекта: с одной стороны, от результата обучения в организации зависит эффективность бизнеса организации, с другой стороны, мотивация обеспечивает личностную значимость обучения.

Однако актуальные исследования учебной деятельности основаны на изучении системы школьного образования. Обучение взрослых на данный момент анализируется через призму эффективности бизнеса и измеряется только ключевыми показателями деятельности компании.

Сложность исследований в сфере обучения взрослых обусловлена рядом факторов. Одним из первостепенных факторов является то, что период профессионального развития, в рамках которого проходит обучение в организации, достаточно длителен; отсутствует четкая возрастная граница участников обучающихся групп; а также существует гетерохронность группы. Группы обучения в организации определяются по признаку необходимости развития компетенций или навыка, следовательно, выделить те или иные группы по критерию возраста или ведущей деятельности нет возможности. В роли заказчика, как правило, выступает представитель управляющего звена компании, который ориентирован на получение конечного результата. Также к обучению в организации предъявляется требование максимально высокой практической ориентированности обучения.

При этом в генезисе мотивационной сферы главную и решающую роль играет внешняя детерминация. Сама по себе ситуация обучения в организации является внешне детерминированной: обучающийся субъект встроен в корпоративную систему, согласно которой он вынужден обучаться.

Разные типы мотивации по-разному влияют на процесс обучения и, следовательно, на его эффективность. При построении системы обучения взрослых роль мотивации отходит на второй план, поскольку преследуются

другие цели, связанные с повышением эффективности деятельности организации. Оставляя в стороне данный аспект не представляется целесообразным, поскольку именно через призму мотивационной составляющей обучающегося можно добиться поставленных перед обучением целей и задач.

Современные подходы к обучению в организации развиваются в следующих направлениях: учет психологических характеристик взрослого как субъекта образования; выстраивание моделей и принципов эффективного обучения; определение критериев эффективности для обучения взрослых. Подтверждением высокой практической значимости обучение в организации являются апробированные и доказавшие свою эффективность корпоративные университеты, существующие в большинстве современных компаний. Несмотря на проработанность данной тематики, есть ряд задач, решение которых позволит повысить эффективность существующих форм и принципов корпоративного обучения. Одно из наиболее перспективных направлений совершенствования системы обучение в организации — это изучение и формирование мотивации к обучению. Специфика нашего подхода заключается в том, что в качестве ключевого компонента выделяется изучение и формирование мотивации к обучению.

Теоретическая значимость и практическая ценность этой темы порождают необходимость изучения мотивации как центрального звена в контексте системы обучения в организации. В работе предлагается решение до сих пор открытой и актуальной проблемы - разработки такой системы обучения взрослых, которая бы давала долгосрочный эффект.

Цель исследования - разработка принципов процессно-компетентностного подхода к обучению и изучение самомотивации как фактора построения эффективной системы обучения в организации.

Данная цель отражается в следующих основных **задачах** исследования:

- провести теоретический анализ современных проблем в области построения системы обучения в организации;
- на основе интеграции процессного и компетентностного подходов выделить необходимые элементы построения системы обучения в организации, повышающие самомотивацию к обучению;
- разработать программу обучения в организации, направленную на развитие самомотивации к обучению;
- выявить зависимость самомотивации к обучению от личностных качеств;
- сформулировать основные положения, характеризующие связь личностных качеств со способностью к самомотивации.

Объект исследования - обучение в организации как процесс повышения профессиональных компетенций.

Предмет исследования - мотивация как фактор организации обучение в организации и как необходимое условие повышения качества обучения.

Гипотезы исследования:

Построение системы обучения в организации, направленной на развитие самомотивации, должно основываться на интеграции трех подходов: процессного, компетентностного и мотивационно-ориентированного.

Система обучение в организации является эффективной в том случае, если в процессе ее реализации повышается самомотивация к обучению.

Динамика развития уровня самомотивации является личностно-детерминированной.

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в решение проблемы построения системы обучения взрослых. Полученные в ходе работы результаты говорят об эффективности синтеза ранее существовавших отдельно друг от друга подходов. Проведенное исследование вносит вклад в разработку структурного подхода и в изучение структурных детерминант обучения.

В результате интеграции процессного и компетентностного подходов сформулированы основные принципы и обязательные элементы системы обучения в организации. Процессный подход, посредством выделения ключевых процессов организации с учетом стратегических целей компании, позволяет определить задачи и перспективу развития субъекта в рамках данной корпоративной системы и повысить его мотивацию. В свою очередь, компетентностный подход позволяет описать на основе выделенных процессов необходимые для эффективной работы компетенции. Компетентностный подход является инструментом, при помощи которого субъект обучения способен оценить динамику личностного и профессионального развития, что повышает его включенность в процесс обучения.

Научная новизна работы заключается в следующем:

– Апробирован подход к построению системы обучения взрослых, основанный на синтезе процессного, компетентностного и мотивационного подходов.

– Разработана и реализована программа обучения в организации в рамках процессно-компетентностного подхода, ключевым компонентом которой является развитие самомотивации обучаемых.

– Выявлены особенности структурограмм личностных качеств обучающихся с динамикой к самообучению и ее отсутствием, доказано структурное отличие личностных профилей обучающихся с разной динамикой к самообучению.

– Выделены основные элементы построения системы обучения в организации, повышающие самомотивацию к обучению, среди которых наиболее значимыми являются: партисипативная модель обучения и субъектный подход.

Практическая значимость исследования заключается в том, что сформулированные в диссертационном исследовании положения, выводы и рекомендации по построению системы обучения в организации, направленной на развитие самомотивации, а также технология, созданная на основе синтеза процессного и компетентностного подходов, могут быть применены в организациях, индивидуальными консультантами и адаптированы под задачи бизнеса в любой сфере. Представленные методики и полученные результаты также могут быть полезны для развития профессиональных компетенций сотрудников разного уровня и разной направленности профессиональной деятельности.

Результаты работы показывают, что существует различия между структурами личностных качеств в зависимости от способности к изменению самомотивации обучения. Полученные данные о зависимости самомотивации от личностных качеств содействуют дальнейшему развитию практических исследований в данном направлении.

Теоретико-методологическую основу диссертационного исследования составили общетеоретические положения ученых о личности как активном субъекте (К.А. Альбуханова-Славская, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский); методолого-теоретические подходы к исследованию мотивации обучения (Л.И. Божович, А.А. Вербицкий, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, К. Обуховский, В. Шрадер); основные идеи компетентностного подхода к профессиональному развитию и обучению взрослых (Т.Ю. Базаров, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Н.А. Володина, И.А. Зимняя, В.А. Исаев, Дж. Равен, З.Н. Сафина, А.Г. Шмелев); модели, основанные на обучении как консультировании (В.С. Дудченко, СИ. Змеев, А.И. Пригожий, П. Сенге, Г.П. Щедровицкий); процессный подход (Э. Деминг, П. Друкер, Ф.Тейлор, П. Файоль, М. Хаммер, Д. Чампи); теории партисипативности (Ю. Козельский, Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, Д.С. Синк и др.).

Методы исследования. В работе использовались как известные, так и специально разработанные и модифицированные в соответствии с задачами исследования психодиагностические методики: 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, анкета на выявление используемых источников самообразования, а также статистические методы обработки эмпирических результатов. Для обработки результатов использовались математико-статистические методы: корреляционный анализ, факторный анализ, метод

«полярных групп», нахождение значимых различий по средним значениям, структурный анализ по обобщенным показателям - индекс когерентности структуры индивидуальных качеств, индекс дифференцированности и индекс организованности структуры (А.В. Карпов). Для обработки результатов применялся пакет программ статистического анализа «STATISTICA 6.0».

Основные этапы исследования:

На первом этапе проводилось теоретическое исследование основных элементов процессно-компетентного подхода. Формировался замысел исследования, его научно-теоретического аппарата.

На втором этапе осуществлялась реализация предложенного подхода к построению системы обучения в организации.

На третьем этапе обобщались и систематизировались результаты исследования.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечены методологической основой исследования; применением психодиагностических процедур, соответствующих предмету и задачам исследования; использованием аппарата математической статистики для обработки количественных данных.

Положения, выносимые на защиту:

Интеграция процессно-компетентного и мотивационно-ориентированного подходов является конструктивной теоретической основой в процессе разработки системы обучения в организации.

В структуре мотивационного обеспечения процессно-компетентного подхода ключевую роль играет самомотивация, которая является основным средством развития личности и ключевым компонентом при построении эффективной системы обучения в организации.

Существует закономерная связь между уровнем самомотивации и личностными характеристиками обучаемого. Эта связь прослеживается как на аналитическом, так и на структурном уровне. Структура личностных качеств сотрудников с положительной динамикой самомотивации является более организованной, чем структура качеств сотрудников, у которых отсутствует динамика положительной мотивации. Прогнозирование повышения самомотивации к обучению возможно при учете личностных характеристик обучающихся. Это позволяет выстраивать эффективную программу обучения в организации.

Апробация результатов исследования осуществлялась в рамках научной и практической деятельности автора. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии труда, инженерной психологии, эргономики БГУиР (Минск, 2017—2019 гг.);

Внедрение результатов исследования в практику осуществлялось в практической деятельности в рекламной организации.

Структура работы. Диссертация (общий объем – 127 с.) состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (151 источников, в том числе 18 на иностранных языках), 8 таблиц, 3 рисунков, 1 диаграмма.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении содержится обоснование актуальности темы, определяются объект, предмет, цели и задачи исследования, формулируются гипотезы и положения, выносимые на защиту, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В первой главе **«Процессно-компетентностный подход как основа построения системы обучения в организации»** проводится аналитический обзор основных теоретических направлений в исследовании обучения в организации обучения, анализируются современные подходы.

Дается анализ степени изученности процессного подхода. Рассматриваются основные модели и методы описания бизнес-процессов. Выделена ключевая особенность бизнес-процессов: они не являются действием, выполняемым реально в текущий момент времени, а выступают как представление таких действий, абстракция, модель. Вопросы, связанные с моделированием бизнес-процессов, рассматривались в работах Т. Давенпорта, У. Деминга, Е.З. Зиндера, Дж. Мартина, В. Миллара, Е.Г. Ойхмана, Э.М. Попова, М. Портера, М. Хаммера, Дж. Чампи.

Также основные положения процессного подхода, построения систем менеджмента закреплены в международных стандартах серии ISO 9000 и других.

Ученые и специалисты внесли значительный вклад в разработку различных теоретических и прикладных аспектов внедрения процессного подхода в систему общего менеджмента на предприятии (У. Деминг, Дж. Мартин, А. Файоль).

Однако существующие системы процессного управления практически не опираются на стратегическую проработку, ограничиваясь моделированием и реинжинирингом бизнес-процессов. Это, в свою очередь, существенно ограничивает сферу применения данного подхода. В системе процессного управления предлагается выделить два уровня: стратегический и оперативный. Схема взаимодействия этих уровней предполагает следующие организационные компоненты: миссия, стратегия, стратегическая карта, сбалансированная система показателей, инструменты оперативного управления процессами. Таким образом, подход сочетает в себе как стратегическое видение компании, так и конкретную реализацию процессного подхода, которая, в конечном счете, позволяет выделить инструменты управления организацией.

Применение процессного подхода - необходимое условие формирования и построения системы обучения в организации, поскольку позволяет определить

задачи и перспективу развития субъекта, включенного в конкретную корпоративную систему, и повысить его мотивацию.

В работе анализируются современные концепции построения системы обучения взрослых, основанной на компетентностном подходе. Подробно рассматривается понятие «компетентность», которое многими исследователями понимается как интегративное свойство личности, реализуемое в какой-либо деятельности. Изучение теоретических подходов показало, что понятие «компетентность» рассматривается, прежде всего, в аспекте его взаимосвязи с деятельностью человека.

Существуют компетентностные подходы, основанные на личностных характеристиках (М. Боньяно, Р. Джекобе, П. Сперроу, Г. Шредер). Также компетенции рассматриваются через профессиональные знания, умения, которыми должен обладать специалист (СМ. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточиговой, Дж. Равен, В.Н. Софьина).

Рассмотрены следующие принципы построения системы корпоративного обучения: системность, гуманистические ценности и позитивный подход, ориентация на изменения, исследование действием, обучение в процессе деятельности, технологичность (Н. В. Ключева). Проанализированы модульные программы, лежащие в основе системы обучения в организации, построенной на перечисленных выше принципах: проблемно-целевой модуль; организационно-программный модуль; исполнительский модуль; рефлексивно-оценочный модуль.

В рамках подходов к обучению менеджеров - наиболее широко представленной целевой группы обучения в организации - рассматриваются исследования и методики, проводимые с менеджерами по продажам (Ю.В. Всемирнова).

В работе прослеживается динамика развития взглядов на мотивацию и особенности мотивационной сферы личности (Б.Г. Ананьев, М. Аргайл, Дж. Атkinson, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Х. Мюррей, Д. Макклелланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен). Анализируются теоретические и эмпирические исследования, посвященные изучению мотивации в рамках учебной деятельности, рассматриваются основные подходы к ее развитию. Мотивация учебной деятельности раскрыта в работах как зарубежных ученых (Дж. Атkinson, Дж. Бруно, Э. Торндайк), так и отечественных специалистов (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский). Описаны закономерности учебной деятельности (Л.И. Божович), выделена типология мотивов учения (П.М. Якобсон), акцентировано внимание на проблеме субъектности в учебной деятельности (Б.А. Сосновский).

Подводя итоги по проблеме мотивационной сферы обучения, можно сделать следующие выводы. Во-первых, мотивы учебно-профессиональной деятельности развиваются в период всего обучения и для них характерна

определенная динамика, а, следовательно, на них можно активно влиять. Во-вторых, экспериментально установлена связь между профессиональными направлениями субъектов обучения и силой мотивации в учебной деятельности. В-третьих, мотивация учебной деятельности имеет сложную структуру, в которой важны не только доминирующие мотивы, но и сопутствующие им. От данного комплекса мотивов во многом зависит успешность обучающихся и их общая профессиональная направленность в обучении. В-четвертых, успешность овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками зависит от активности личности, ее поведения и деятельности.

Во второй главе «Принципы построения системы обучения в организации, направленной на развитие самомотивации к обучению» проводится аналитический обзор основных концепций обучения взрослых, рассматривается самомотивация как структурный компонент системы обучения в организации, формулируются принципы построения системы обучения в организации, направленной на развитие самомотивации к обучению.

Одним из первых сущность андрагогической модели обучения обосновал М.Ш Ноулз. Среди выделенных им основных принципов обучения взрослых можно обозначить следующие: обучение взрослых должно быть ориентировано на решение конкретной проблемы; опыт и знания, полученные в результате обучения, должны быть значимыми для обучаемого; цели обучения должны формулироваться совместно учащимся и обучающим; обучаемый должен получать обратную связь о достигнутых успехах и о выполнении целей обучения.

При построении системы обучения взрослых важно учитывать следующие его аспекты: оно происходит в течение всей жизни; является естественным и личностным процессом; связано с развитием личности; связано с опытом человека и его деятельностью.

Мы рассматриваем обучающегося как субъекта деятельности, способного целенаправленно преобразовывать окружающую действительность и осуществлять собственное саморазвитие, а, следовательно, и самообразование.

Анализ исследований ряда авторов (А.П. Авдеев, Н.Ф. Голованова, А.К. Громцева, Л.С. Колесник, В. Оконь, П.И. Пидкасистый, Б.Ф. Райский, И.А. Редковец, Г.Н. Сериков и др.) дал нам основание выделить в структуре самообразования следующие компоненты: *рефлексивный компонент* (является связующим звеном в структуре и соединяет все компоненты, охватывает комплекс умений и навыков самоконтроля, самоанализа, самооценки и самокорректировки результатов самообразования на определенном этапе с целью прогнозирования новых задач самообразования); *мотивационный компонент* (создает необходимые условия для возникновения потребности в самообразовании, саморазвитии и реализации этих процессов на протяжении всей жизни, состоит из мотивов, потребностей, познавательного интереса); *ориентационный компонент* (обусловлен осознанием цели самообразования,

способностью планировать данную деятельность); *содержательно-операционный компонент* (включает комплекс профессиональных и личностных компетенций); *ценностно-волевой компонент* (состоит из позитивного отношения к самообразованию, познавательно-психических процессов и эмоционально-волевых качеств).

Мы рассматриваем мотивационный компонент в структуре самообразования как основополагающий, поскольку это системообразующий фактор развития и формирования личности. Самомотивация — это совокупность внутренних мотивов субъекта обучения, формирующих уникальные для каждого человека потребности в самообразовании.

В процессе реализации процессно-компетентного подхода для построения системы обучения в организации мы использовали следующие модели: модель партисипативного управления и субъектный подход.

Партисипативная модель управления реализуется в системе обучения в организации через следующие принципы: совместное принятие решений; возможность каждого участника процесса обучения быть деятельным; диалог между участниками процесса обучения; достижение компромисса в решении сложных вопросов, требующих участия каждого члена группы; заинтересованность всех участников; добровольное участие в реализации поставленной цели; коллективная ответственность; стремление к сопричастности, признанию, самовыражению.

Поскольку процесс развития самомотивации требует постоянного поддержания и мониторинга уровня развития, то партисипативный подход в обучении, заимствованный из системы современного менеджмента, является наиболее оптимальным и эффективным в данном контексте.

Субъектный подход поддерживает основную цель обучения - развитие самомотивации. Необходимость в его использовании положительно, на наш взгляд, отразится на достижении поставленной цели.

При построении своей программы мы опирались на следующие положения, основанные на теории субъектности: основная задача - не столько развитие профессиональных компетенций, сколько *развитие познавательного интереса*, который впоследствии должен перерасти в устойчивое новообразование личности - «самотивацию». *Развитие субъектности* предполагает опору на мотивацию участников процесса, без которой результаты были бы недостижимы. В процессе построения программы особое внимание уделялось *единству личной и профессиональной мотивации*; внимание было сосредоточено на *развитии самомотивации* как способе достижения личностно значимых целей и задач.

Использование принципа субъектности, наряду с подходом партисипативного обучения, предполагает дальнейшее развитие системы сопровождения результатов обучения в организации.

Проведен сравнительный анализ традиционной модели построения обучения и модели, основанной на интеграции мотивационного, компетентностного и процессного подходов (таблица 1).

Таблица 1 Сравнительный анализ подходов к обучению в организации

Параметры	Традиционное обучение	Обучение, направленное на развитие самомотивации
Объект	Руководитель, группы, разделенные по организационным ступеням	Группы, разделенные согласно процессному подходу
Содержание	Развитие профессиональных компетенций, развитие необходимых навыков	Развитие рефлексии, повышение самомотивации
Обучающиеся	Руководители среднего звена, рядовые сотрудники	Все руководители, все сотрудники, включенные в бизнес-процессы компании
Принцип деления на группы	По уровням сотрудников	По участию в бизнес-процессе
Учебный процесс	Основан на информации и рационализации	Основан на рефлексии, информации и рационализации
Стиль обучения	Зависит от предмета и особенностей преподавателя	Зависит от опыта участников, их особенностей
Цели обучения	Повышение уровня развития профессиональных компетенций	Улучшение качества реализации бизнес-процессов организации
Формат обучения	Семинары, тренинги	Свободный выбор форм, в зависимости от потребностей организации
Ответственность за проведение	Преподаватели, организаторы	Участники и преподаватели

Стабильность программы	Стабильная, составляется	Гибкая
------------------------	--------------------------	--------

Как видно, мы значительно расширили процесс обучения в организации по сравнению с традиционными системами обучения в организации.

Построение системы обучения в организации состоит из следующих этапов:

1. Выделение процессов с помощью процессного подхода.
2. Определение необходимых компетенций.
3. Постановка цели обучения в организации.
4. Выбор форм и методов обучения.
5. Внедрение системы обучения в организации.
6. Поддержка внедрения результатов, полученных в процессе обучения в организации, в практическую деятельность обучаемых.
7. Получение результатов и анализ достижения поставленной цели.

Значение описанной технологии состоит в том, что она позволяет выстроить обучение в соответствии с задачами организации.

В третьей главе «**Эмпирическое исследование реализации процессно-компетентного подхода к построению системы обучения в организации**» описано эмпирическое исследование обучения в организации, влияние его на динамику развития самомотивации. В работе эмпирически проверяются сформулированные в первой главе требования к построению системы обучения в организации, направленного на развитие самомотивации, а также гипотеза о том, что динамика развития самомотивации является личностно детерминированной.

Эмпирическое исследование проведено в четыре этапа. На первом этапе проводилось исследование организации с целью выделения основных бизнес-процессов, на основе которых были сформулированы необходимые для их реализации компетенции. Помимо этого, проводилась работа по постановке целей и задач обучения в организации в соответствии со стратегией организации. Данная работа была проведена на основе анализа внутренней документации, интервью с руководителями подразделений и наблюдения за практической реализацией главных бизнес-процессов.

На втором этапе проводилась экспертная оценка актуального уровня развития компетенций сотрудников подразделений. Полученные результаты позволили определить те компетенции, уровень развития которых является недостаточным для эффективных действий в рамках ключевых бизнес-процессов, и которые, следовательно, нуждаются в корректировке посредством программы обучения в организации. Вместе с этим проводилась диагностика личностных характеристик при помощи 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла (форма С) и первичная диагностика мотивации обучения. Кроме того, участники заполняли анкету, направленную на выявление источников самообразования участников.

На третьем этапе проводились разработка и внедрение программы обучения в организации, направленной на развитие компетенций.

На основе оценки эффективности описанных бизнес-процессов и анализа показателей деятельности компании было выделено, что больше других в корректировке нуждались бизнес-процессы, связанные с продажей товаров и услуг. Были определены сотрудники, участвующие в данных бизнес-процессах (менеджеры по продажам).

В качестве критерия для выделения компетенций, на основе которых и были выстроены дальнейшее обучение и оценка, были приняты бизнес-процессы. На основе их анализа мы определили качества, необходимые для успешной работы в рамках данных бизнес-процессов.

На основе обозначенной выборки случайным образом были сформированы группы, в каждой из которых была проведена программа обучения. Контрольная группа (75 человек) была включена в программу традиционного обучения в организации, в экспериментальной группе (73 человек) была внедрена система обучения, направленная на развитие самомотивации.

На четвертом, заключительном этапе проводилась повторная экспертная оценка актуального уровня компетенций сотрудников, диагностика мотивации обучения и анкетирование с целью выявить источники самообразования.

Ниже представлены результаты первичной и повторной экспертной оценки уровня развития компетенций в экспериментальной и контрольной группе. Мы провели подсчет среднего по каждой выделенной компетенции, вычисляли средний балл уровня развития в каждом блоке компетенций (таблица 2).

Таблица 2 – Среднее значение уровня развития блоков компетенций в контрольной и экспериментальной группах до (н) и после (к) проведения программы обучения в организации.

Блоки компетенций	Этап	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Профессиональный уровень владения информацией о предлагаемом товаре или услуге	н	4,1	4,2
	к	4,2	4,3
Умение выстраивать коммуникацию с клиентом с целью выявления и формирования потребностей клиента	н	2,9	2,7
	к	3,4	2,9
Умение презентовать товар или услугу с позиции свойств и выгод, на основе	н	3,0	3,2

выявленных потребностей клиента и учетом его личностных характеристик			
	к	4,0	3,5
Отработка возникших возражений клиента, предотвращение конфликтных ситуаций и удержание конструктивного направления диалога	н	1,8	2,0
	к	3,2	2,5
Планирование, организация своей деятельности, контроль реализации промежуточных задач для достижения поставленной цели	н	3,9	4,0
	к	4,4	4,0
Четкость прогнозирования уровня продаж, соотнесение с анализом рынка	н	4,0	4,1
	к	4,2	4,1
Активная позиция по отношению к использованию новых форм реализации своей деятельности	н	2,0	2,0
	к	3,1	2,3
Оценка уровня выполнения планов по продажам как ключевой показатель результативности деятельности	н	3,8	3,7
	к	4,7	4,2

Анализ полученных данных показал, что в экспериментальной группе уровень развития компетенций после проведения обучения существенно превысил значения, полученные в контрольной группе.

До момента проведения обучения уровень развития компетенций в каждой из групп отличался не существенно. Таким образом, мы можем говорить о том, что контрольная и экспериментальная группы соответствуют друг другу по ключевым параметрам.

Наиболее значимый рост уровня развития в результате проведенного обучения в экспериментальной группе получили блоки компетенций: «Умение презентовать товар или услугу с позиции свойств и выгод на основе выявленных потребностей клиента и с учетом его личностных характеристик» (повышение на 1 балл), «Отработка возникших возражений клиента, предотвращение конфликтных ситуаций и удержание конструктивного диалога» (повышение на 1,4 балла), «Активная позиция по отношению к новым формам своей деятельности»

(повышение на 1,1 балл). В контрольной группе прирост этих показателей составил 0,3 балла, 0,5 баллов и 0,3 балла соответственно.

В блоке компетенций «Уровень владения информацией о предлагаемом товаре или услуге» динамика уровня развития была незначительной -0,1 балл в обеих группах.

Уровень развития блоков компетенций «Умение выстраивать коммуникацию с клиентом с целью выявления и формирования его потребностей» и «Планирование, организация своей деятельности, контроль реализации промежуточных задач для достижения поставленной цели» увеличился в экспериментальной группе на 0,5 баллов, в контрольной группе на 0,2 балла и 0 баллов соответственно.

Результативность - согласно оценке уровня выполнения плановых показателей - в экспериментальной группе повысилась на 0,9 баллов, в контрольной - на 0,5 баллов.

В целом можно сделать вывод о том, что внутрифирменное обучение, проведенное в экспериментальной группе и основанное на процессно-компетентностном подходе, более эффективно с точки зрения как развития профессиональных компетенций, так и результативности практической деятельности. Принципиальное отличие обучения в контрольной и экспериментальной группах заключалось в том, что в экспериментальной группе обучение было построено на основе процессно-компетентностного подхода и направлено, в числе прочего, на развитие самомотивации к обучению. В контрольной группе использовалась традиционная модель обучения.

Для оценки разработанной программы, ориентированной на повышение уровня самомотивации, был проведен первичный и повторный срез диагностики мотивации в экспериментальной и контрольной группах (таблица 3).

Таблица 3 – Представленность мотивов обучения в контрольной и экспериментальной группах до (н) и после (к) проведения программы внутрифирменного обучения.

Группа мотивов	Мотивы	Этап	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Познавательные мотивы	Познание нового оставляет радость	н	31%	52%
		к	59%	58%
	Просто нравится учиться	н	9%	11%
		к	36%	29%
Профессиональные мотивы	Новые знания пригодятся в будущем	н	50%	52%

			к	77%	58%
		Чтобы качественно выполнять свои обязанности	н	64%	76%
			к	54%	88%
		Для развития профессиональных компетенций	н	36%	52%
			к	64%	58%
Мотива творческого достижения		В дальнейшем думаю заняться научной работой	н	-	-
			к	-	-
Широкие социальные мотивы		Хочу принести больше пользы людям	н	45%	52%
			к	59%	58%
		Хочется быть уважаемым сотрудником	н	14%	23%
			к	18%	23%
		Для построения карьеры	н	64%	76%
			к	73%	76%
Социальные мотивы, отражающие побуждения личного	Личностно о переживании	Хочу быть в числе лучших специалистов	н	31%	52%
			к	64%	64%
		Чтобы быть на хорошем счету у руководства	н	27%	29%
			к	27%	35%
	Сохранения и повышения статуса	Вынужден учиться, чтобы не подвести своего руководителя	н	-	-
			к	-	-
		Чтобы вступить в профессиональное сообщество	н	-	-
			к	-	-

		к	-	-
Самореализации	Хочу усовершенствовать свои умственные способности	н	14%	41%
		к	45%	47%
Самоутверждения	Знания придают уверенность в себе	н	18%	41%
		к	31%	47%

Анализ выбранных мотивов обучения показал, что среди представленных мотивов три не присутствовали в обеих группах и на них проведение обучающих мероприятий воздействия не оказали: группа мотивов сохранения и повышения статуса («вынужден учиться, чтобы не подвести руководителя» и «чтобы вступить в профессиональное сообщество») и мотив творческого достижения («в дальнейшем думаю заняться научной работой»).

Все остальные мотивы были представлены как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

В группе познавательных мотивов, мотив «познание нового доставляет радость» в экспериментальной группе увеличился на 28 %, в контрольной на 6 %, мотив «просто нравится учиться» на 25 % в экспериментальной, в контрольной – на 18 %.

Группа профессиональных мотивов в экспериментальной группе увеличилась на 45 %, в контрольной – на 24 %. Мотив «новые знания пригодятся в будущем» в экспериментальной группе увеличился на 27 %, в контрольной – 6 %, «чтобы качественно выполнять свои обязанности» на 10 % и 12 % соответственно, и «для развития профессиональных компетенций» вырос в экспериментальной группе на 28 %, в контрольной – на 6 %.

Группа широкие социальные мотивы в экспериментальной группе увеличилась на 19 %, в контрольной на 6 %. Мотивы из этой группы: «хочется быть уважаемым сотрудником» и «для построения карьеры» в контрольной группе остались неизменными, в экспериментальной увеличились на 6 % и 9 % соответственно. Мотив «хочу принести людям больше пользы» увеличился в обеих группах на 6 %.

В группа «социальные мотивы, отражающие побуждения личного характера» подгруппа мотивов «личностного переживания» увеличилась в экспериментальной группе на 33 %, в контрольной на 18 %. Группа мотивов

самореализации в экспериментальной группе увеличилась на 31 %, в контрольной на 6 %. И мотивы самоутверждения на 6 % выросли в контрольной группе, экспериментальной на 13 %.

Таким образом, программа обучения в организации, основанная на процессно-компетентностном подходе, в большей степени влияет развитие внутренних мотивов к обучению, и как следствие, повышает самомотивацию к

обучению. Полученные данные подтверждают, что мотивационный компонент является ключевым фактором в построении реализации описанного выше подхода к обучению.

Поскольку самомотивация оказывает влияние на потребность в самообразовании, необходимо проанализировать используемые для этих целей источники. Участники проведенного эксперимента вместе с предоставленной анкетой на выявление мотивации, отвечали на вопрос: «Какие источники для самообразования Вы используете?». Результаты первичного и повторного опроса, направленного на определение актуальных источников самообразования приведены в таблице 4.

Таблица 4 – Представленность источников самообразования в контрольной и экспериментальной группах до (н) и после (к) проведения программы обучения в организации

Источники самообразования	Этап	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Никакие	н	36%	29%
	к	4,5%	17%
Чтение профессиональной литературы	н	64%	52%
	к	86%	64%
Чтение профессиональных периодических изданий	н	9%	23%
	к	41%	29%
Посещение внешних мероприятий	н	-	-
	к	23%	7%
Чтение интернет рассылок	н	-	10%
	к	14%	10%

В результате проведенного обучения количество сотрудников, которые не используют никакие источники саморазвития в экспериментальной группе сократилось на 31,5 %, в то время как в контрольной группе всего на 8 %.

Чтение профессиональной литературы как источник саморазвития, в экспериментальной группе увеличилось на 22 %, в контрольной группе на 12 %.

Периодические издания как способ самообучения был выбран изначально в экспериментальной группе 9 % сотрудников, в контрольной его отметили 23 %, после проведенного обучения этот способ увеличился на 32 % и 6 % соответственно.

Посещение внешних мероприятий изначально перед проведением обучения отсутствовал как в контрольной, так и экспериментальной группе,

после его проведения – 23 % сотрудников выбрали данный способ в экспериментальной группе и 7 % в контрольной.

Чтение интернет рассылок в контрольной группе остался на прежнем уровне, в экспериментальной же его выбрали на 7 % больше респондентов, чем до проведения программы обучения.

Описанные данные являются свидетельством повышения уровня самомотивации обучения, поскольку расширение источников самообразования в экспериментальной группе выступает в качестве подтверждающего фактора.

Полученные результаты доказывают гипотезу о том, что система обучения в организации является эффективной в том случае, если в процессе ее реализации повышается самомотивация к обучению.

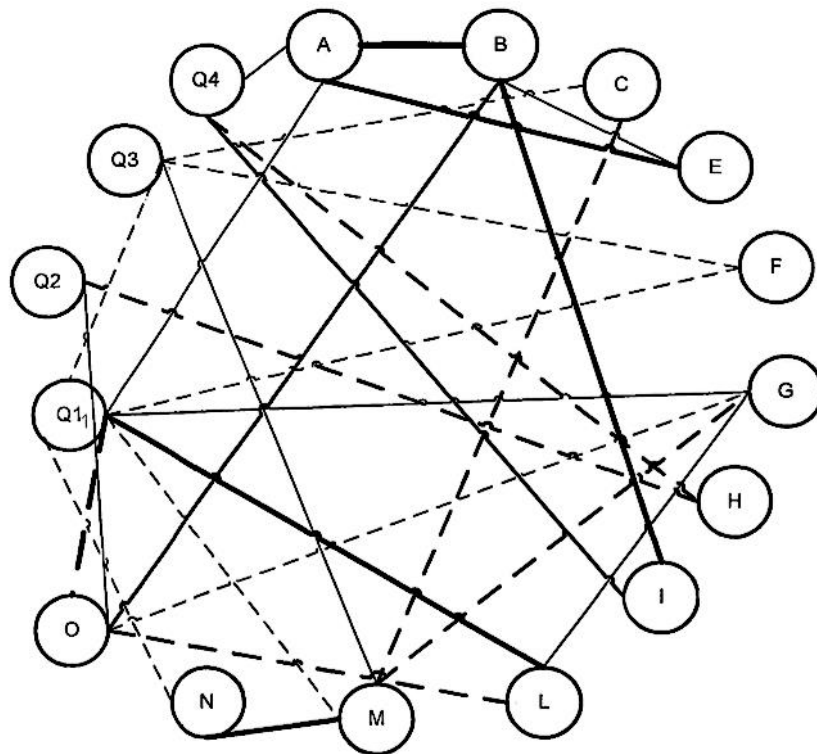
Для решения задачи выявления зависимости самомотивации к обучению от личностных качеств был проведен анализ структурных характеристик личностных качеств, метод нахождения матриц интеркорреляций, метод построения на их основе структурограмм и последующий анализ.

Общая выборка была поделена, исходя из динамики самомотивации к обучению. В результате общая выборка разделилась на две группы: 1) группа с положительной динамикой мотивации к самообучению - 70 человек, 2) группа с отсутствием динамики мотивации к самообучению - 72 человека.

Количественный и персональный состав этих подгрупп был тем же самым, что и в предыдущем исследовании. Группы испытуемых со средней динамикой самомотивации к обучению в анализе личностных качеств не участвовали.

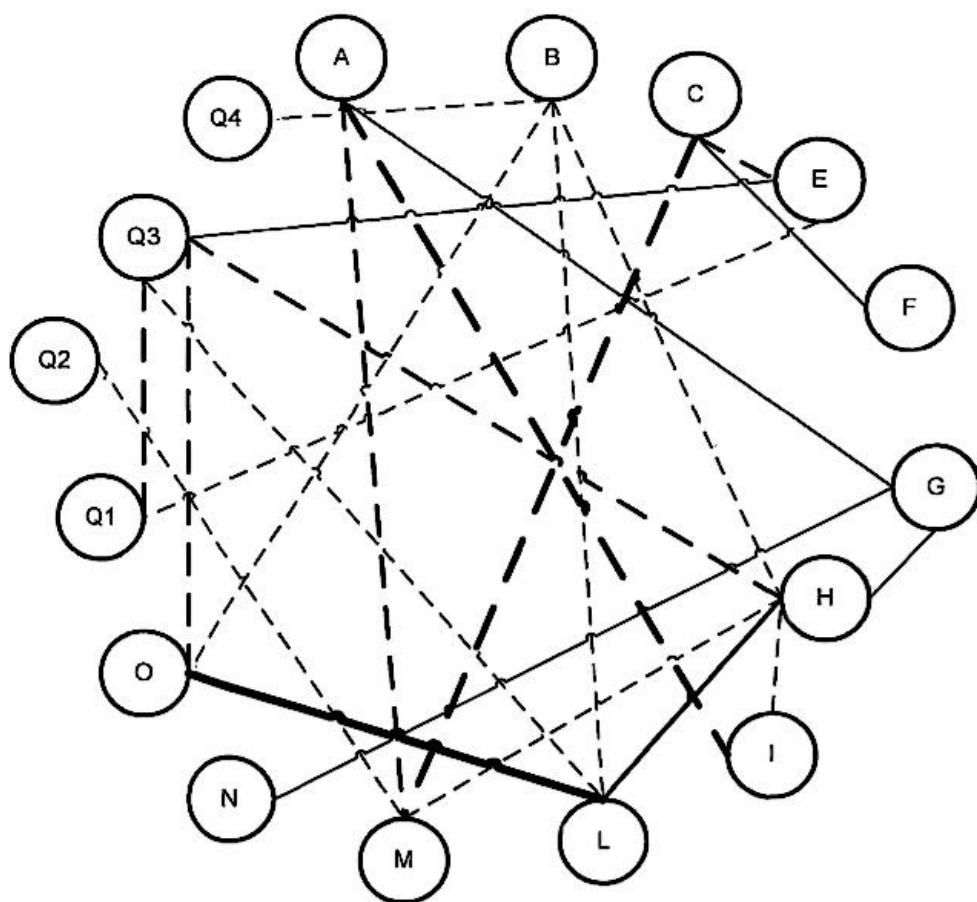
В результате расчетов для каждой группы были получены матрицы интеркорреляции. На основе результатов «матричного анализа» был использован метод построения структурограмм индивидуальных качеств. Этот метод преследует несколько целей: он помогает наглядно и графически изобразить структуру значимых интеркорреляционных связей, позволяет устранить множество случайных незначимых коэффициентов корреляции. В структурограмме воспроизводятся только значимые интеркорреляционные связи между индивидуальными качествами.

Вот исходные положения при использовании метода анализа матриц и структурограмм. Во-первых, матрицы интеркорреляции (и, соответственно, структурограммы) являются отображениями структур индивидуальных качеств. Во-вторых, эти структуры имеют конкретный характер, определенный относительно внешнего параметра. Это обеспечивается сочетанием методов интеркорреляции и «полярных групп», требующих применения внешнего критерия. В данном исследовании таким внешним критерием является динамика самомотивации к обучению.



—————	Положительная корреляция на уровне значимости 0,2
- - - - -	Отрицательная корреляция на уровне значимости 0,2
—————	Положительная корреляция на уровне значимости 0,1
- - - - -	Отрицательная корреляция на уровне значимости 0,1
—————	Положительная корреляция на уровне значимости 0,05
- - - - -	Отрицательная корреляция на уровне значимости 0,05
—————	Положительная корреляция на уровне значимости 0,01
- - - - -	Отрицательная корреляция на уровне значимости 0,01

Рисунок 1 – Структурограмма личностных качеств испытуемых с положительной динамикой самомотивации



—————	Положительная корреляция на уровне значимости 0,2
- - - - -	Отрицательная корреляция на уровне значимости 0,2
—————	Положительная корреляция на уровне значимости 0,1
- - - - -	Отрицательная корреляция на уровне значимости 0,1
—————	Положительная корреляция на уровне значимости 0,05
- - - - -	Отрицательная корреляция на уровне значимости 0,05
—————	Положительная корреляция на уровне значимости 0,01
- - - - -	Отрицательная корреляция на уровне значимости 0,01

Рисунок 3 – Структурограмма личностных качеств испытуемых с отсутствием динамики самомотивации

Группе испытуемых с наличием положительной динамики самомотивации соответствуют следующие данные (рис. 1). Индекс организованности (ИОС) = 8, т.к. индекс когерентности (сумма всех выраженных в баллах положительных корреляционных связей - ИКС) = 28 баллам, индекс дивергентности (сумма всех выраженных в баллах отрицательных корреляционных связей - ИДС) = -20 баллов. Для группы испытуемых с отсутствием положительной динамики мотивации к самообучению были получены, соответственно, следующие результаты (рис. 2): ИОС = -14, где ИКС = 11, ИДС = -25.

Группа с положительной динамикой самомотивации отличается от группы с ее отсутствием более структурированной системой личностных качеств (как показывает анализ структурных весов изучаемых параметров), при этом данные отличия статистически незначимы ($r_s=0,199$), что свидетельствует о существовании различий между группами испытуемых по структурному составу их личности.

Полученные данные показывают, что вычисляемые индексы организованности структуры личности испытуемых в разных группах имеют разные значения, т.е. можно говорить о различии выборки по качественным показателям.

В качестве доминирующих личностных характеристик для группы с положительной динамикой мотивации к самообучению (Табл. 5) выступают: общительность (9), мечтательность (9), радикализм (12). В группе с отсутствием положительной динамики к самообучению отмечаются такие качества как: общительность (6), сила «Сверх-Я» (6), подозрительность (8), социальная робость (8), воображение (7), высокий самоконтроль (8). Можно резюмировать, что обозначенные личностные характеристики являются базовыми и определяют возможность развития самомотивации в одном случае и невозможность ее развития в другом.

Отметим, что такое свойство, как конформизм, представлено в обеих группах достаточно высокими показателями, в интеркорреляционных связях же оно мало выявлено. Данный факт может свидетельствовать о том, что отмеченное качество является над структурным и оказывает сильное влияние на остальные.

Таблица 5 – Количество связей личностных характеристик для групп с положительной динамикой самообучения и ее отсутствием.

Фактор	Личностные характеристики	Количество связей для качеств с положительной мотивацией	Количество связей для качеств с отсутствием положительной мотивации
А	общительность - замкнутость	9	6

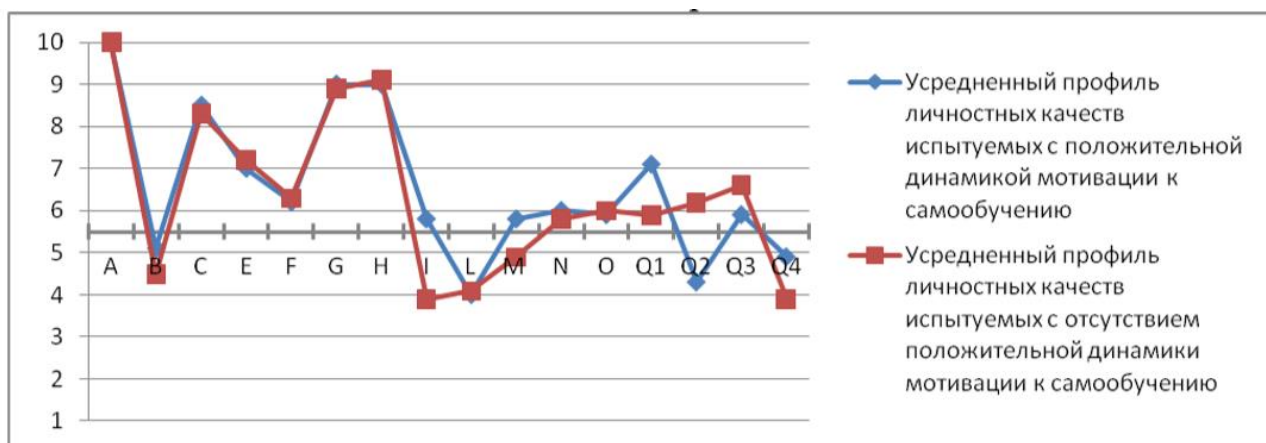
В	интеллект - ограниченность	10	4
С	эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость	3	6
Е	доминантность - покорность	4	4
F	оптимистичность — пессимистичность	3	1
G	сила «Сверх-Я» (совестливость) — слабость «Сверх-Я» (недобросовестность)	5	3
Н	социальная смелость - социальная робость	4	8
I	сензитивность - нечувствительность	5	4
L	подозрительность - доверчивость	6	8
M	мечтательность — практичность	9	7
N	тактичность - бестактность	5	1
O	ранимость -защищенность	9	7
Q1	радикализм -консерватизм	12	3
Q2	самодостаточность - конформизм	3	1
Q3	высокий самоконтроль - низкий самоконтроль	4	8
Q4	напряженность — расслабленность	5	1

Оценочная характеристика (содержание) качеств личности в контексте анализа структурограмм показывает, что возможно принимать во внимание их знак. Так, некоторые черты личности в группе с положительной динамикой мотивации к самообучению с базовым позитивным значением - в данном случае факторы А=9, В=10, I=5, - имея большое число положительных связей с другими качествами и высокую их значимость, содействуют интегрированности системы качеств личности.

В группе с отсутствием мотивации к самообучению анализ структурных весов показал, что такие факторы, как «высокий самоконтроль» (Q3=8) и «мечтательность» (M=7), доминируют и имеют большее количество отрицательных связей.

Выстроенный усредненный профиль личностных характеристик исследуемых сотрудников показал, что в обеих группах имеют место высокие показатели по таким личностным характеристикам, как: общительность, сила «Сверх-Я», конформизм, социальная робость. Высокие показатели по качеству «радикализм» выражены в группе с положительной динамикой мотивации на самообучение.

Рисунок 3. Усредненный профиль личностных характеристик испытуемых с положительной и отрицательной динамикой самомотивации



Сравнительный анализ структурограмм личностных качеств сотрудников с наличием мотивации к самообучению и ее отсутствием позволяет сделать следующие выводы:

- существуют различия в структурограмме личностных качеств представителей обеих групп: группа с положительной динамикой самомотивации отличается от группы с ее отсутствием более структурированной системой личностных качеств;

- средние показатели профилей личностных характеристик показывают отсутствие явных различий в структуре личности разных групп;

- в обеих группах выделено надструктурное свойство (личностная характеристика «конформизм»), оказывающее влияние на остальные.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нашла подтверждения гипотеза о том, что динамика развития уровня самомотивации является личностно детерминированной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование направлено на разработку принципов процессно-компетентного подхода и исследование самомотивации как фактора построения эффективной системы обучения в организации.

В результате проведенного исследования можно сделать **выводы**:

1. Теоретический анализ современных проблем обучения в организации показал несостоятельность существующих подходов в силу их сконцентрированности на достижении поставленных перед обучением целей и недостаточной связи целей обучения со стратегическими задачами развития организации. В связи с этим предложена новая система построения обучения в организации, в рамках которой самомотивация рассматривается как фактор повышения эффективности обучения. Это повышение эффективности основано на интеграции трех подходов: процессного, компетентного, мотивационного. Процессный подход обеспечивает связь обучения с задачами развития организации, компетентный выступает в качестве элемента, определяющего содержание системы обучения, мотивационный является основным фактором, повышающим эффективность программы обучения в целом.

2. В процессе синтеза процессно-компетентного подхода для построения системы обучения в организации мы использовали следующие модели: модель партисипативного управления и субъектный подход. Партисипативная модель обеспечивает и систематизирует внешнюю по отношению к субъекту среду и условия обучения, в которую входит особое отношение обучающего к обучаемым, создание особых взаимоотношений между всеми участниками группы. Субъектный подход необходим для формирования и поддержания внутренней позиции обучаемого, которая проявляется в его активности по отношению к выбору форм и методов самообразования.

3. Разработка программы обучения в организации в рамках процессно-компетентного подхода должна учитывать характеристики взрослых как учащихся, среди которых важное значение имеют: восприятие себя, практический опыт, готовность к обучению, осознание возможностей практического применения изучаемого материала для решения своих актуальных задач. Исследователи установили, что взрослый испытывает глубокую потребность в самостоятельности и самоуправлении и способен играть активную роль в процессе обучения и при определении его параметров. Роль преподавателя заключается в большей степени в поддержке и создании необходимых условий саморазвития. Подводя итог, мы выделяем существенные критерии различия между традиционным подходом к обучению и подходом, направленным на развитие самомотивации, среди которых: ориентация на самостоятельные формы поисковой активности, наличие домашних заданий как обязательной части процесса обучения, высокая степень самостоятельности в освоении нового материала, максимальная

включенность участников в процесс составления программы обучения. Данные принципы построения системы обучения в организации были реализованы в проведенном нами эмпирическом исследовании.

4. Реализовать поставленную цель организации обучения позволяют ряд методик, в том числе методика экспертной оценки уровня развития компетенций, 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С), опросник, диагностирующий структуру мотивации обучения, анкета, направленная на выявление используемых источников самообразования.

5. В результате исследования было выявлено, что процессно-компетентностный подход оказался более эффективным по сравнению с традиционной моделью обучения как с точки зрения развития профессиональных компетенций, так и в плане результативности практической деятельности. Во-первых, анализ полученных данных показал, что в экспериментальной группе уровень развития компетенций после проведения обучения существенно превысил значения, полученные в контрольной группе. Во-вторых, ключевой показатель результативности (уровень выполнения плановых показателей) в экспериментальной группе повысился больше, чем в контрольной. Ключевым фактором при формировании предложенной нами программы обучения в организации стала самомотивация, что было подтверждено полученными данными в проведенном эмпирическом исследовании, в рамках которого расширилась мотивационная структура участников исследования и выросла их поисковая активность (источники самообразования).

6. В рамках решения задачи выявления зависимости самомотивации к обучению от личностных качеств выборочная совокупность была разделена на две группы по признаку наличия/отсутствия положительной динамики к самомотивации. На основе анализа структурных характеристик личностных качеств испытуемых в каждой из групп выявлены различия в структурограмме: группа с положительной динамикой самомотивации отличается от группы с ее отсутствием более структурированной системой личностных качеств. Но, наряду с этим, средние показатели профилей личностных характеристик показывают отсутствие явных различий в степени развития личностных характеристик в каждой группе. Можно сделать вывод о том, что положительная динамика самомотивации обусловлена более целостной и менее противоречивой структурой личностных характеристик.

Проведенное исследование подтверждает высокую значимость и эффективность применения процессно-компетентностного подхода в построении системы обучения в организации, ключевым фактором которой является мотивация.

Учитывая тенденции развития новых систем корпоративного обучения, решающих стратегические задачи развития компаний, можно сделать вывод, что развитие самомотивации в процессе обучения является перспективной областью теоретических исследований и практических разработок. Во-первых, большой

потенциал имеет дальнейшее изучение дополнительных факторов, повышающих эффективность процессно-компетентного подхода к внутрифирменному обучению. Во-вторых, важным направлением исследований может стать изучение феномена самомотивации и его влияния на разные сферы профессиональной деятельности и личностного развития.