

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ:
ТЕОРИЯ, ИССЛЕДОВАНИЯ, ОПЫТ**

Коллективная монография



«Академиздат»



Издательство «Академиздат»

Новосибирск

2018

УДК 378.14
ББК 74.48
К63

Рецензенты:

Чернявская В. С., доктор педагогических наук, профессор,
руководитель научно-образовательного центра педагогики и психологии
профессионального развития личности ВГУЭС
Сотникова С. П., доктор экономических наук, профессор, заведующая
кафедрой экономики труда и управления персоналом НГУЭиУ

Авторский коллектив

Богдан Н. Н. (научное редактирование, предисловие, введение, гл. 1, 2),
Балганова Е. В. (гл. 1, 2), Бушуева И. П. (техническое редактирование текста, п. 3.2),
Аверченко Л. К. (п. 3.1.), Доронина И. В. (п. 3.3.), Калошина Т. Ю., Толстова И. Э. (п. 3.4.),
Климова Т. В. (п. 3.5.), Масилова М. Г. (п. 3.6.), Черепанов А. В. (п. 3.7.), Черняк Т. В. (п. 3.8.),
Якимова З. В. (п. 3.9.)

К63 Компетентностный подход к профессиональной подготовке по управлению персоналом: теория, исследования, опыт. Кол. моногр. / научн. ред. Н. Н. Богдан — Новосибирск : Академиздат, 2018. — 230 с.

ISBN 978-5-6041997-1-8

В монографии изложены результаты исследования, посвященного применению компетентностного подхода к профессиональной подготовке по управлению персоналом. Представлен авторский подход к разработке компетентностной модели выпускника, а также авторская технология проектирования и реализации образовательной программы. Описан опыт успешной практики преподавателей по различным аспектам применения компетентностного подхода в профессиональной подготовке бакалавров, приведены образцы используемых в исследованиях и учебном процессе материалов.

Монография может быть полезна научным работникам, занимающимся исследованиями по данной проблематике, руководителям и преподавателям вузов, а также специалистам-практикам сферы управления персоналом, интересующимся проблемами профессиональной подготовки HR-менеджеров, студентам, магистрантам и слушателям, осваивающим образовательные программы по управлению персоналом.

ББК 74.48
УДК 378.14

© Богдан. Н. Н., Балганова Е. Б., Аверченко Л. К., Бушуева И. П.,
Доронина И. В., Калошина Т. Ю., Климова Т. В., Масилова М. Г.,
Толстова И. Э., Черепанов А. В., Черняк Т. В., Якимова З. В., авторы, 2018
© Богдан Д. В., дизайн обложки, 2018

ISBN 978-5-6041997-1-8

© Издательство «Академиздат», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ВВЕДЕНИЕ	7
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ».....	10
1.1. Развитие профессионального образования в сфере управления персоналом в современных условиях	10
1.2. Методологические подходы к профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Управление персоналом»	25
1.3. Компетентностный подход в профессиональном обучении: понятие, сущность, взаимосвязь с квалификационным подходом ..	31
1.4. Реализация компетентностного подхода в учебном процессе	41
2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ.....	52
2.1. Компетентностная модель специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза	52
2.2. Технология проектирования интегративной основной образовательной программы	64
2.3. Проектирование результатов и содержания обучения на основе модульного построения учебного плана и матрицы компетенций ..	75
2.4. Методология и результаты апробации образовательной программы	86
3. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ».....	103
3.1. Применение геймификации при формировании профессиональных компетенций у будущих менеджеров по персоналу	103
3.2. Изучение предпосылок к формированию компетенций профессионального развития у бакалавров	110
3.3. Оценка качества подготовки бакалавров по направлению «Управление персоналом».....	118
3.4. Формирование научно-исследовательских компетенций у бакалавров	130
3.5. Развитие эмоциональных компетенций студентов — будущих менеджеров по персоналу	134

3.6. Формирование профессиональной компетентности во внеучебной деятельности	140
3.7. Организация стратегического партнерства «бизнес — высшая школа» как механизм формирования профессиональных компетенций	148
3.8. Развитие инновационных компетенций у студентов — будущих HR-менеджеров	156
3.9. Опыт практико-интегрированного обучения бакалавров по направлению «Управление персоналом»	166
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	174
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	177
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ПЕРЕЧЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ...	198
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 УЧЕБНЫЙ ПЛАН БАКАЛАВРИАТА	200
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. РАЗДЕЛЫ РАБОЧИХ ПРОГРАММ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН (ПРАКТИК)	202
Раздел 1. Планируемые результаты обучения	202
Раздел 2. Формирование структурных компонентов компетенции на учебном материале дисциплин	203
Раздел 3. Методы формирования и оценки структурных компонентов компетенции	205
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. АНКЕТА ЭКСПЕРТА	207
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. АНКЕТА ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ	212
ПРИЛОЖЕНИЕ 6. АНКЕТА ДЛЯ ОЦЕНКИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ	214
ПРИЛОЖЕНИЕ 7. ДНЕВНИК УЧАСТНИКА СТАЖИРОВКИ	220
СПИСОК АВТОРОВ	227

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящая монография представляет собой совместный труд коллектива авторов, не только имеющих 20-летний опыт и достижения в профессиональной деятельности, но и разделяющих общие взгляды на профессиональную подготовку бакалавров по направлению «Управление персоналом».

В монографии представлены результаты собственных исследований проблем, возникающих при реализации современных требований к обеспечению качества профессионального образования, а также обобщены различные методологические подходы к профессиональной подготовке бакалавров, при этом особое внимание уделено рассмотрению компетентностного подхода и его связи с квалификационным и интегративным подходами, проанализированы условия их реализации в учебном процессе.

Первая глава «Теоретико-методологические основы компетентностного подхода к профессиональной подготовке бакалавров по направлению “Управление персоналом”» содержит анализ объективных закономерностей в развитии сферы труда и общественного производства, сопоставительный анализ изменений в структуре и содержании образовательных и профессиональных стандартов, на основании которого выявлены тенденции развития профессионального образования в сфере управления персоналом.

Вторая глава «Проектирование компетентностно ориентированных образовательных программ по управлению персоналом» посвящена, прежде всего, изложению авторского подхода к разработке компетентностной модели выпускника, отражающей компетенции, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности в сфере управления персоналом. Создание подобной модели представляет собой самостоятельную задачу, решение которой возможно различными способами. В нашем исследовании предлагается подход к разработке компетентностной модели выпускника — будущего менеджера по персоналу, основанный на интеграции моделей профессиональной деятельности, компетенций и профессиональной подготовки.

Кроме того, рассмотрена авторская технология проектирования и апробация интегративной основной образовательной программы и содержания обучения на основе модульного построения учебного плана и матрицы компетенций, представлены результаты внедрения новшеств.

В третьей главе «Формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению “Управление персоналом”» представлен опыт успешной деятельности по различным аспектам профессиональной подготовки преподавателей. В главу включены работы преподавателей кафедры управления персоналом Сибирского института управления — филиала РАНХиГС: практика применения геймификации при формировании профессиональных компетенций будущих менеджеров по персоналу; результаты изучения предпосылок формирования компетенций профессионального развития бакалавров; подходы

к оценке качества подготовки бакалавров для сферы управления персоналом; проблема развития эмоционального интеллекта студентов — будущих менеджеров по персоналу, развитие инновационных компетенций студентов — будущих HR-менеджеров. Также представлен опыт преподавателей кафедры управления Владивостокского государственного университета экономики и управления и кафедры кадровой политики и управления персоналом Новосибирского государственного аграрного университета в организации практико-ориентированного обучения и внеучебной деятельности, практика развития научно-исследовательских компетенций бакалавров и организации стратегического партнерства «бизнес — высшая школа» для формирования профессиональных компетенций.

Коллектив авторов выражает признательность всем студентам и коллегам, участвующим в совместной работе и исследованиях, а также всем, кто проявит интерес к обсуждению затронутых вопросов и дальнейшему сотрудничеству для развития профессионального образования в сфере управления персоналом.

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в последние годы в российской системе профессиональной подготовки, столь стремительны и основательны, что требуют непрерывного научного осмысления и актуализируют исследования, направленные на рассмотрение предлагаемых подходов к разработке образовательных стандартов и программ, принципов построения учебного процесса и методов обучения его непосредственными участниками — вузовскими преподавателями. Это способствует, помимо обеспечения большей осознанности и активности их участия во внедрении новшеств, повышению качества профессионального образования, приведению его в соответствие с современными социально-экономическими условиями.

Качество подготовки специалистов ранее связывалось в большей степени с материально-техническим оснащением вузов, учебно-методическим обеспечением, используемыми образовательными технологиями, профессионализмом преподавателей и др. Практически не принималась во внимание позиция «заказчика» — потребителя образовательного результата, оценивающего качество подготовки, для которого, собственно, и работают вузы.

Сегодня, когда общепризнано, что именно качество образования является фактором, обеспечивающим конкурентоспособность выпускников и развитие инновационной экономики в целом, на первый план выходит учет требований к молодым специалистам со стороны государства и общества в лице работодателей. Поэтому на государственном уровне принимаются меры по усилению влияния работодателей на образовательный процесс в вузах. Об этом свидетельствует ряд принятых в последнее время законов. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено право объединений работодателей проводить профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ; Федеральным законом от 2 мая 2015 г. № Ф3-122 «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и ст. 11, 73 закона «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что формирование требований государственных образовательных стандартов к результатам освоения образовательных программ осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов, к разработке которых привлекаются профессиональные сообщества и работодатели в конкретной сфере деятельности; в Постановлении Правительства Российской Федерации от 10.02.2014 № 92 «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального образования и высшего образования» [8] установлены Правила участия объединений работодателей в реализации государственной политики в области профессионального образования и т.д. Работодатели становятся заказчиками

и прямыми потребителями результатов профессионального образования. Этим продиктована необходимость тесного взаимодействия образовательных учреждений и работодателей.

Анализ публикаций показывает, что проблемы профессиональной подготовки по различным направлениям рассматриваются в трудах многих исследователей. Так, Н. Г. Багдасарьян, Б. С. Митина, Н. А. Селезнева и др. отмечают, что профессиональная подготовка должна быть направлена на формирование у студентов профессиональной компетентности как готовности принимать решения и эффективно действовать в различных ситуациях, а также потребности к постоянному развитию в профессиональной сфере.

В профессиональной педагогике теоретические основы компетентностного подхода и формирования профессиональных компетенций заложены в работах В. А. Адольфа, В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. В. Хуторского и др. [29; 44; 103; 107; 232]. В них, в частности, выделены ключевые компетенции, поставлена проблема их учета в образовательных стандартах и системах оценки качества образования; приведены классификации компетенций и др.

Влияние на формирование идеи профессиональной подготовки бакалавров в сфере управления персоналом оказали публикации А. А. Деркача, А. Я. Кибанова, А. И. Турчинова и др. [88; 100; 218]. Учеными рассматривались вопросы развития управленческой компетентности, формирования личности профессионала в сфере управления, специфики управленческой деятельности и др.

Обобщение исследований по проблемам профессиональной подготовки специалистов в сфере менеджмента персонала позволяет выявить возрастающую конкретизацию содержания деятельности, что проявляется в расширении целей деятельности: от цели обеспечения организации качественным персоналом до использования его трудового потенциала и интеллектуального капитала. Это отражает возрастание ценности человека в системе трудовых отношений и переход от концепции управления кадрами к управлению человеческими ресурсами и интеллектуальным капиталом. Усложнение деятельности при выполнении трудовых функций на соответствующем квалификационном уровне приводит к возрастанию требований к знаниям и умениям, уровню образования и др.

Данные тенденции в профессиональной деятельности, изменения в подходах к созданию профессиональных и образовательных стандартов приводят к появлению методологических проблем в обеспечении качества профессиональной подготовки, обусловленных противоречиями между необходимостью разработки современных образовательных программ на основе сопряжения профессиональных и образовательных стандартов и отсутствием четких механизмов их проектирования; необходимостью повышения уровня личностной готовности бакалавров к освоению профессии и недостаточной разработанностью данного процесса.

Поиску путей разрешения данных противоречий посвящена настоящая монография, в которой обобщены результаты анализа накопленных знаний в рассматриваемой области, собственной практики и исследований, выполненных преподавателями кафедр, осуществляющих подготовку по направлению «Управление персоналом».

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»

1.1. Развитие профессионального образования в сфере управления персоналом в современных условиях

Внедрение компетентностного подхода в профессиональное обучение с одновременным реформированием всей системы высшего образования обусловлено рядом объективных закономерностей развития сферы труда и общественного производства. К ним относятся:

- глобальная информатизация и технологизация, ставшие мощными факторами перемен в экономике и обуславливающие их динамику;
- интеллектуализация производства, приводящая к тому, что интеллектуальные возможности человека становятся главной движущей силой развития;
- нестабильность традиционных профессий в силу изменения их содержания, средств и условий труда (появление новых профессий наряду с разделением и соединением одних и исчезновением других, формирование «плавающих» границ профессий);
- пересмотр содержания видов профессиональной деятельности и персонификация профессиональных задач;
- усиление требований, предъявляемых к уровню подготовки и деятельности специалистов в условиях непрерывных нововведений в производственных и социальных процессах [201, с. 14].

Данные тенденции приводят к изменению характера связи профессионального труда и профессионального обучения, что, в свою очередь, принципиально меняет стратегию развития профессионального образования, цель которой — формирование гармонично развитой личности квалифицированного работника — изменяется на принципиально другую, на подготовку компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в сопредельных областях деятельности, способного к работе на уровне международных стандартов, готового к непрерывному профессиональному развитию, социальной и профессиональной мобильности как внутри страны, так и за ее пределами.

Ответом на эти вызовы времени являются государственные реформы в сфере высшего образования, направленные на достижение качества образования, адекватного современным требованиям социума и социально-экономическим условиям. Именно качество образования становится фактором, обеспечивающим достижение цели образования.

Изучение научных публикаций показывает, что качество профессионального образования рассматривается, как правило, с трех основных позиций:

1) качество системы — научно обоснованная взаимосвязь элементов образовательного процесса в вузе (Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Б. Ю. Татур, и др.) [200; 211; 215];

2) качество процесса — результат целенаправленной деятельности работников вуза, соответствующей требованиям законодательства и образовательных стандартов (Н. А. Селезнева, А. И. Субетто и др.) [200; 211];

3) качество результата — соответствие уровня подготовленности выпускника требованиям социума (В. А. Долятовский, Н. А. Селезнева и др.) [92; 200].

При этом практически все авторы сходятся в том, что ключевой задачей в достижении качества образования является обеспечение соответствия уровня подготовленности выпускника требованиям всех заинтересованных сторон — государства и общества в лице работодателей, студентов и их родителей.

Нормативным основанием для определения качества подготовленности выпускника учебного заведения к профессиональной деятельности и в целом основным системообразующим элементом образования выступает образовательный стандарт.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет образовательный стандарт как совокупность обязательных (государственных) требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки [3]. Т. е. стандарт представляет собой комплекс общественно и профессионально признанных, документально зафиксированных норм и требований к содержанию и качеству образования. Таким образом, образовательный стандарт создает условия для закрепления требований к самой образовательной системе, уровню подготовленности выпускника и является основой объективной оценки квалификации выпускников.

Проблема создания современных образовательных стандартов определяется, с одной стороны, необходимостью обеспечить их относительную устойчивость, так как подготовка специалистов по данному стандарту должна осуществляться в течение как минимум 4 лет (с учетом подготовки магистров — 6 лет), а с другой стороны — изменчивостью, обусловленной динамикой развития сферы труда.

В этих условиях актуально рассмотрение изменений в подходах к разработке образовательных стандартов и факторов, влияющих на этот процесс.

Наблюдаемая в последние годы интеграция сфер образования и труда находит отражение в законодательном регулировании на государственном уровне. Так, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. в качестве приоритетного направления определено развитие системы профессионального образования для подготовки специалистов, соответствующих требованиям инновационного общества, путем планомерного «сближения сфер образования и труда» [10].

С этой целью в Федеральном законе от 27.11.2002 № 156-ФЗ «Об объединениях работодателей» [2] закреплено право объединений работодателей участвовать в разработке федеральных государственных образовательных стандартов, а в утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации Концепции Федеральной целевой программы развития образования определено, что социальный эффект, получаемый в процессе и по результатам реализации Программы, достигается повышением конкурентоспособности профессионального образования, для чего необходимо обеспечить повышение роли работодателей в подготовке профессиональных кадров: проведение работодателями экспертизы образовательных программ и учреждений профессионального образования, перешедших на образовательные стандарты нового поколения, разработанные при участии работодателей, общественных и профессиональных объединений.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» также закреплено право объединений работодателей проводить профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ в случае, если они отвечают требованиям профессиональных стандартов и рынка труда к специалистам соответствующего профиля. Таким образом, государством предпринимаются меры по обеспечению практической направленности обучения и усилению влияния работодателей на образовательный процесс в вузах: привлечение их к разработке образовательных стандартов, аккредитации образовательных программ [7]. Однако позиция государства в области применения профессиональных стандартов при разработке федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) не подкреплена конкретными механизмами их применения в системе высшего образования. Разработка подобных механизмов требует изучения и установления взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов.

Нами проведен анализ изменений в образовательных и профессиональных стандартах в сфере управления персоналом.

Подготовка специалистов по работе с персоналом в образовательных организациях высшего образования до недавнего времени осуществлялась по двум основным образовательным программам: на основе Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) (код специальности 080505.65), год утверждения 2000 [23], и федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (код направления подготовки 080400.62), год утверждения 2010 [24]. В январе 2016 г. принят новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (код направления подготовки 38.03.03.) [17]. Таким образом, в последние 15 лет под влиянием изменений рынка труда и развития профессиональной деятельности произошло существенное изменение стандартов подготовки специалистов в сфере управления персоналом.

Проведенный нами сопоставительный анализ образовательных стандартов показывает, что содержание ГОС ВПО 2000 г., видоизмененное, дополненное новыми положениями, а в ряде случаев и новым смыслом, нашло отражение в стандартах третьего поколения (см. табл. 1).

Несмотря на то что стандарты регламентируют подготовку специалистов для одной сферы деятельности, в подходах к обучению имеются как черты сходства, так и принципиальные различия.

Так, структура всех стандартов одинакова и включает разделы со следующим содержанием: характеристика специальности или профессиональной деятельности (в ФГОС); требования к структуре и содержанию образовательной программы, требования к уровню подготовки выпускника; требования к условиям разработки и реализации образовательной программы; сроки освоения и трудоемкость. Однако, несмотря на однородность структуры, имеют место кардинальные изменения определения квалификации и степени выпускника: узкоспециализированный подход в ГОС ВПО, устанавливающий квалификацию по специальности «менеджер», во ФГОС 2010 г. (так называемый ФГОС 3) сменяется более широким подходом — направлением подготовки (с квалификацией (степенью) бакалавра), а ФГОС 3+ подробно рассматривает области профессиональной деятельности выпускников (уровень бакалавриата).

В отличие от ГОС ВПО, дающего характеристику специальности, которая согласована с требованиями Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих 1998 г. [99; 236], последующие стандарты определяют характеристики профессиональной деятельности бакалавра, включающие область, объекты и виды деятельности, а также решаемые выпускником задачи, т. е. описывают деятельность выпускников более подробно.

Перечень объектов профессиональной деятельности отличается незначительно, но во ФГОС 3 он дополнен такими позициями, как научно-исследовательские организации, кадровые агентства и организации, специализирующиеся на управленческом и кадровом консалтинге и аудите, что отражает возрастание интеллектуального компонента в профессиональной деятельности. Об этом же свидетельствует исключение из стандарта правовой, учетно-документационной, социально-бытовой и других видов профессиональной деятельности, и наоборот, включение информационно-аналитической и проектной. Последняя особенно востребована на рынке труда, так как в настоящее время возрастает роль гибких краткосрочных проектов, для решения которых выгоднее иметь временные трудовые коллективы вместо постоянного персонала.

В требованиях к структуре и содержанию программ также имеются различия. Так, в ГОС ВПО циклы дисциплин разделены на федеральный, региональный (вузовский) компоненты и в каждом цикле отражен обязательный минимум содержания дисциплин в форме набора предметных тем (учебных элементов), включаемых в обязательном порядке в рабочие программы.

Таблица 1 — Сопоставительный анализ образовательных стандартов в сфере управления персоналом

ГОС ВПО 2000 г. (квалификационный подход)	ФГОС ВПО 2010 г. (компетентный подход)	ФГОС ВО 2016 г. (компетентный подход)
Специальность 080505.65 — Управление персоналом. Квалификация выпускника — менеджер	Направление подготовки 080400.62 — Управление персоналом. Квалификация (степень) — бакалавр	Направление подготовки 38.03.03 — Управление персоналом. Уровень — бакалавриат
<i>Квалификационная характеристика выпускника / Характеристика профессиональной деятельности бакалавров</i>		
Область и объекты деятельности, виды деятельности, знания	Область и объекты деятельности, виды деятельности, профессиональные задачи	Область и объекты деятельности, виды деятельности, профессиональные задачи
<i>Требования к уровню подготовки выпускника / Требования к результатам освоения программы бакалавриата</i>		
Специалист должен иметь представление и понимать, знать, уметь, владеть	Выпускник должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями	У выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции
<i>Общие требования к образовательной программе и обязательному минимуму содержания / Требования к структуре программы бакалавриата</i>		
Образовательная программа включает циклы дисциплин, итоговую государственную аттестацию	Структура программы бакалавриата включает учебные циклы (ГСЭ, МЕ, П), разделы (ФК, УПЦ, ИГА)	Структура программы бакалавриата включает блок 1 «Дисциплины», блок 2 «Практики», блок 3 «Государственная итоговая аттестация»
<i>Требования к разработке и условиям реализации образовательной программы / Требования к условиям реализации программы бакалавриата</i>		
К разработке кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса, организации практик	К правам, обязанностям вуза и обучающихся, кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса, организации практик	К кадровому, финансовому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса
<i>Срок освоения образовательных программ</i>		
При очной форме обучения 5 лет. Трудоёмкость освоения образовательной программы 260 недель	При очной форме обучения 4 года. Трудоёмкость освоения программы бакалавриата 240 зачётных единиц	При очной форме обучения 4 года. Трудоёмкость освоения программы бакалавриата 240 зачётных единиц

Региональный (вузовский) компонент имеет целевую ориентацию на обеспечение профессиональной подготовки в соответствии с потребностями регионального рынка труда, по сути, вузовский компонент направлен на удовлетворение конкретных требований работодателей региона к профессиональной подготовленности выпускников.

Как и в ГОС ВПО, программа ФГОС третьего поколения бакалавриата предусматривает изучение учебных циклов, названия которых отличаются незначительно, однако в каждом цикле выделены базовая (обязательная) и вариативная (профильная) части. Отличительной чертой этого раздела ФГОС по сравнению с ГОС ВПО является то, что содержание (наполнение) дисциплин определяется исходя из компетенций, которые должны быть сформированы в рамках дисциплины. Базовая часть учебных циклов во ФГОС определяет перечень дисциплин для обязательного изучения, однако обязательный минимум содержания дисциплин определяется вузом в соответствии с закрепленными за учебными циклами и соответствующими дисциплинами компетенциями. Вариативная часть призвана обеспечить расширение и углубление знаний, умений, навыков в соответствии с установленным профилем образовательной программы. Профиль образовательной программы заменяет имевшую место ранее специализацию. Таким образом, ФГОС 3+ наделяет образовательные организации большими правами по разработке и реализации программ бакалавриата в части содержания, а также усиливает возможность связать образовательную программу с потребностями регионального рынка труда и направлением деятельности вуза.

Значительные отличия выявляются и в образовательном результате рассматриваемых стандартов: требования к уровню подготовки выпускника по специальности в ГОС ВПО предусматривают формирование знаний, умений и навыков, а в качестве результата освоения ФГОС 3 определен довольно широкий круг компетенций двух видов: общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК). Стандарт 2016 г. предусматривает еще более детальную классификацию формируемых компетенций: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК), — при этом структурируя их по видам деятельности бакалавра.

Как показывает изучение перечня, общекультурные компетенции являются надпредметными, они не привязаны к решению профессиональных задач, а способствуют формированию культуры в целом. Профессиональные компетенции носят прикладной характер, позволяют применять знания, умения, способности к решению профессиональных задач.

На наш взгляд, регламентированные ФГОС 3 требования к выпускнику-бакалавру с точки зрения овладения им общекультурными и профессиональными компетенциями являются завышенными. Так, например, «способность находить организационно-управленческие и экономические решения, разрабатывать алгоритмы их реализации и готовность нести ответственность за их результаты» (ОК-9), «знание основ организационного проектирования системы и процессов

управления персоналом, умение осуществлять распределение функций, полномочий и ответственности на основе их делегирования» (П-73) и другие можно приобрести только в ходе непосредственной управленческой деятельности, более того, на основе определенного опыта руководящей работы. Практика показывает, что далеко не все действующие руководители современных служб персонала могут продемонстрировать владение данными компетенциями.

Как известно, в ходе обучения можно только моделировать профессиональную деятельность, но не осуществлять ее непосредственно, поэтому в стандарте, по нашему мнению, должен быть определен первоначальный уровень сформированности компетенций: какие умения и способности должны продемонстрировать выпускники, а в каких областях достаточно показать знания, общие представления, владение информацией по конкретным вопросам.

Одной из особенностей ФГОС 3 является использование зачетных единиц в качестве показателя трудоемкости образовательных программ в целом и циклов учебных дисциплин. Например, суммарная трудоемкость подготовки бакалавра в ФГОС 3 — 240 зачетных единиц (специалиста — 260 недель, определяемых в часах). Если оставаться в рамках традиционного для российского образования подхода к расчету учебной нагрузки, то, составив учебный план в зачетных единицах и определив часовой эквивалент трудоемкости учебных дисциплин, т. е. сформировав учебный план в академических часах, можно «забыть» о зачетных единицах до тех пор, пока не потребуется оформить приложение к диплому выпускника европейского образца, в котором трудоемкость отдельных дисциплин нужно указать в зачетных единицах.

В ходе анализа также установлено, что в отличие от ГОС ВПО, в котором не определены требования к формам проведения занятий, во ФГОС 3 регламентировано обязательное применение в учебном процессе активных и интерактивных форм занятий, удельный вес которых должен быть не менее 30-40 % аудиторной нагрузки. Кроме того, регламентировано привлечение к образовательному процессу не менее 5 % преподавателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций.

Во ФГОС 3+, помимо этих требований, установлены более жесткие условия реализации программ бакалавриата: эффективное использование возможностей телекоммуникационных сетей для организации учебного процесса, в том числе дистанционного, неограниченный индивидуальный доступ обучающихся к хранилищам электронных библиотек и электронной информационно-образовательной среде. Таким образом, в данном стандарте усилены требования к условиям реализации образовательных программ, в том числе оснащению учебного процесса.

Однако, как показывает практика, наибольшую проблему в применении стандартов представляет определение квалификации. В соответствии с ГОС ВПО, после освоения основной образовательной программы выпускнику присваивается квалификация «менеджер», отражающая его квалификационную

характеристику и одновременно позволяющая идентифицировать с должностью, так как в действующий Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих включена позиция «менеджер по персоналу» [63]. В соответствии с ФГОС 3, по окончании обучения выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании с присвоением квалификации (степени) «бакалавр» по направлению подготовки. Специальная квалификация не указывается, что затрудняет определение должности. Очевидно, требуется соотнесение квалификации и направления подготовки с соответствующей группой должностей.

По мнению разработчиков двухуровневой системы образования, подготовка бакалавров и магистров решит проблему признания российских дипломов за рубежом и сделает отечественное образование конкурентоспособным: иностранные работодатели, как правило, уже знакомы с бакалаврами, и российские выпускники смогут претендовать на работу в иностранных компаниях или продолжить обучение в магистратуре иностранного вуза. Российские работодатели, как показывают наши опросы, считают, что бакалавр — это «недоученый» специалист (с незаконченным высшим образованием, поскольку проучился всего 4 года и ему не присвоена конкретная квалификация). Решение данной проблемы видится в широкой разъяснительной работе, установлении взаимодействия вузов с работодателями в различных формах, привлечении их к образовательной практике и др. Таким образом, сравнение образовательных стандартов ГОС ВПО, ФГОС 3 и ФГОС 3+ для подготовки кадров по одной из наиболее востребованных сегодня сфер деятельности — «Управление персоналом» — выявляет принципиальные изменения в подходах к профессиональному образованию, связанные с усилением его ориентации на требования общества.

Кроме того, стандарты последнего поколения отражают государственную политику в области профессионального образования, например в отношении доступности образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ограничений при освоении учебного материала, содержащего сведения, составляющие государственную тайну, а также возможности использования наряду с государственным языком Российской Федерации государственных языков республик Российской Федерации.

В целом можно констатировать, что в процессе модернизации образования происходит переход от квалификационного подхода в обучении к компетентностному, что находит отражение в изменениях образовательных стандартов, усилении ориентации на требования рынка труда путем применения профессиональных стандартов [6; 175], фиксирующих требования профессионального сообщества к квалификации выпускника.

Профессиональный стандарт, по определению, данному в Трудовом кодексе Российской Федерации, представляет собой характеристику квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида

профессиональной деятельности (ст. 195.1). Если дополнить это определение приведенным в этой же статье понятием квалификации как уровня знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работника, то получим расширенное понимание профессионального стандарта, включающее уровневую характеристику требующихся для конкретного вида деятельности профессиональных знаний и навыков.

Изучение публикаций по проблеме профессиональных стандартов (А. Н. Лейбович, Д. Л. Шур, Н. Н. Яворчук и др.) [147] показывает, что задача по их созданию в нашей стране была сформулирована в середине 1990-х годов. Ключевым фактором, побудившим органы власти обратить внимание на систему профессиональной квалификации, стало расхождение между профессиональным уровнем работников и требованиями, предъявляемыми рынком труда в условиях быстрого реформирования экономики.

Деятельность по формированию профессиональных стандартов носила последовательный характер, что нашло отражение в принятии соответствующих нормативных правовых актов. Однако, несмотря на обширный перечень различных документов, профессиональных стандартов, спроектированных на основе квалификационных требований к работникам определенных сфер деятельности и утвержденных на государственном уровне, было недостаточно, и многие профессиональные сообщества приступили к разработке своих стандартов. Примером являются профессиональные стандарты в области кадрового менеджмента, принятые Национальным союзом кадровиков в 2007 г.

В организационном плане разработкой профессиональных стандартов активно занимается Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП), при котором для организационно-методической и информационной поддержки, экспертизы и утверждения проектов профессиональных стандартов созданы Национальное агентство развития квалификаций (НАРК) и Комиссия по профессиональным стандартам. В настоящее время создание профессиональных стандартов координируется Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, которое использует опыт накопленный РСПП и НАРК. Основой для массовой разработки профессиональных стандартов является Указ Президента Российской Федерации «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [5]. Во исполнение данного указа в Трудовой кодекс Российской Федерации внесены изменения в части определения понятий «квалификация работника» и «профессиональный стандарт» (ст. 195.1), а также определена необходимость применения профессиональных стандартов для установления наименования должностей при заключении трудового договора, тарификации работ, применении систем оплаты труда и др. (ст. 57, 143, 144).

В целях упорядочения данной деятельности в соответствии с Федеральным законом от 2 мая 2015 г. № Ф3-122 «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 закона «Об образовании

Российской Федерации» [4] текст дополнен статьями 195.2 и 195.3, устанавливающими порядок разработки и обязательность применения профессиональных стандартов.

В соответствии с внесенными Правительством Российской Федерации поправками, утверждены «Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов», а Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации — Макет профессионального стандарта и Уровни квалификации [14; 13]. Таким образом, для разработки профессиональных стандартов к настоящему времени создано достаточное нормативное и организационное обеспечение. При этом его анализ показывает, что начиная с постановления Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы» ставится задача интеграции требований федерального государственного образовательного стандарта и профессиональных стандартов для создания системы оценки качества профессионального образования на основе внедрения сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных учреждений [22; 9].

Однако в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» до недавнего времени для изложения соответствующей нормы использовались разные формулировки. Так, при разработке ФГОС необходимо было учитывать положения соответствующих профессиональных стандартов (ч. 7 ст. 11) или разрабатывать программы «на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов...» (ч. 10 ст. 76). В настоящее время с целью более четкого установления нормы Федеральным законом «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 закона “Об образовании Российской Федерации» определено, что формирование требований федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов. Таким образом, понятие квалификационных требований из законодательной базы постепенно вытесняется понятием профессиональной компетенции.

К сегодняшнему дню в сфере управления персоналом разработано несколько профессиональных стандартов, в том числе в качестве проектов. Первый, Стандарты профессиональной деятельности в области кадрового менеджмента разработан в 2007 г Российским кадровым сообществом и принят всеобщим голосованием членов Национального союза кадровиков [210]. Разработчиками второго профессионального стандарта «Специалист по управлению персоналом» являются ФГБУ «НИИ труда и социального страхования» Минтруда России, НАРК, РСПП и другие профильные организации, в том числе образовательные [98]. Третий и четвертый проекты профессионального стандарта «Менеджер по управлению персоналом организации» и «Руководитель подразделения (службы) управления персоналом организации»

разработаны Некоммерческим партнерством «Эксперты рынка труда», Национальным союзом «Управление персоналом», ФГБОУ ВПО «Государственный университет управления» [15; 16; 186; 187].

Нами проведено сопоставление профессиональных стандартов и установлено, что во всех проектах отражено современное содержание профессиональной деятельности, вместе с тем по-разному расставлены акценты: в Стандартах профессиональной деятельности в области кадрового менеджмента на первое место ставятся знания, умения и навыки специалистов, а в проектах профессиональных стандартов — сама деятельность и затем — знания и умения специалистов, необходимые для выполнения конкретных трудовых действий (табл. 2). Этим, по-видимому, объясняются и различия в структуре стандартов (однако необходимо отметить, что сам макет профессионального стандарта утвержден только в 2013 г.).

Анализ проектов стандартов с формальной точки зрения показывает, что они существенно различаются по уровням квалификации и соответствующим требованиям к уровню подготовки. В стандарте «Специалист по управлению персоналом» установлены уровни квалификации с 5-го по 7-й и требования к образованию от среднего профессионального до магистратуры, «Менеджер по управлению персоналом» — с 6-го по 8-й и уровни подготовки от бакалавриата до магистратуры, «Руководитель подразделения (службы) по управлению персоналу» — 7-8-й и уровни подготовки — специалитет, магистратура. Однако при этом стандарты практически не отличаются по перечню возможных должностей: во всех стандартах предусмотрены как должности специалистов (разного профиля и различных видов учреждений), так и менеджера по персоналу и руководителей различных подразделений — от департамента до отдела. Очевидно, что наличие нескольких проектов избыточно и затрудняет их применение в разработке образовательного стандарта. На наш взгляд, сходство позиций позволяет интегрировать содержание данных стандартов при разработке единого профессионального стандарта.

Однако принятый в октябре 2015 г. стандарт «Специалист по управлению персоналом», по нашему мнению, не вполне соответствует реальной ситуации в профессии. Так, в нем отсутствуют 8-й уровень квалификации, т. е. он не применим для должностной позиции «руководитель службы управления персоналом». Кроме того, правильнее было установить его наименование «Специалист в сфере управления персоналом», что позволило бы охватить все категории действующих в данной области специалистов. В противном случае требуется создавать профессиональные стандарты по специализациям, что сейчас и происходит. Так, утвержден профессиональный стандарт «Специалист по подбору персонала», который содержит 3 функции. В этом смысле проект стандарта «Менеджер по управлению персоналом» представляется более подходящим вариантом, так как в нем заложены уровни квалификации, соответствующие как специалисту, так и руководителю подразделения (кроме 5-го уровня квалификации).

Таблица 2 — Профессиональные стандарты в сфере управления персоналом

Стандарты профессиональной деятельности в области кадрового менеджмента	Профессиональный стандарт «Специалист по управлению персоналом»	Профессиональный стандарт «Менеджер по управлению персоналом организации» (проект)	Профессиональный стандарт «Руководитель подразделения (службы) управления персоналом организации» (проект)
Вид профессиональной деятельности			
Управление персоналом организации			
Цели профессиональной деятельности			
Кадровый менеджмент	Обеспечение организации качественным персоналом, способным выполнять возложенные на него трудовые функции для достижения целей организации	Обеспечение организации конкурентоспособными кадрами, их эффективное использование, профессиональное и социальное развитие	Обеспечение организации конкурентоспособным персоналом, формирование и эффективное использование трудового потенциала и интеллектуального капитала, профессиональное и социальное развитие
Миссия профессиональной деятельности			
Формирование и реализация кадровой политики, направленной на достижение и поддержание соответствия количественных и качественных характеристик кадрового состава стратегическим целям организации			
Специализация	Категория должностей по общероссийскому классификатору занятий		
Специалист по управлению персоналом.	Руководители подразделений (служб) управления кадрами и трудовыми отношениями (1232). Специалисты по кадрам и профориентации (2412). Специалисты кадровых служб и учреждений занятости (3423)	Руководители подразделений управления кадрами и трудовыми отношениями (1232). Специалисты кадровых служб и учреждений занятости (3423). Специалисты по предпринимательской деятельности и кадрам, не вошедшие в другие группы (2419)	Руководители подразделений (служб) управления кадрами и трудовыми отношениями (1232). Специалисты по кадрам и профориентации (2412). Специалисты кадровых служб и учреждений занятости (3423). Руководители подразделений (служб), не вошедшие в другие группы (1239)
Специалист по кадровому делопроизводству	Специалисты по кадрам и профориентации (2412). Специалисты кадровых служб и учреждений занятости (3423)		
Виды экономической деятельности по общероссийскому классификатору видов экономической деятельности			
Не определен	Деятельность по подбору персонала (78.30)	Деятельность по подбору персонала (78.30)	

Структура стандарта			
Три уровня развития знаний, умений и навыков специалистов: оперативный, тактический, стратегический	Девять обобщенных трудовых функций, включающих 25 трудовых функций	Восемь обобщенных трудовых функций, включающих 42 трудовые функции	Восемь обобщенных трудовых функций, включающих 47 трудовых функций
Стандарты профессиональной деятельности в области кадрового менеджмента	Профессиональный стандарт «Специалист по управлению персоналом»	Профессиональный стандарт «Менеджер по управлению персоналом организации» (проект)	Профессиональный стандарт «Руководитель подразделения (службы) управления персоналом организации» (проект)
Направления профессиональной деятельности	Обобщенные трудовые функции		
Организационное развитие. Законодательство. Кадровое делопроизводство и кадровый учет. Внутренние коммуникации. Подбор и адаптация персонала. Обучение и развитие персонала. Оценка персонала. Мотивация и стимулирование персонала. Организация и оплата труда.	Документационное обеспечение работы с персоналом. Деятельность по обеспечению персоналом. Деятельность по оценке и аттестации персонала. Деятельность по развитию персонала. Деятельность по организации труда и оплаты персонала. Деятельность по организации корпоративной социальной политики. Деятельность по организации работы с персоналом из числа иностранных граждан и лиц без гражданства. Операционное управление персоналом и подразделением организации. Стратегическое управление персоналом организации.	Управлять организационным проектированием развития системы и технологии управления организацией и ее персоналом. Управлять стратегией кадровой политики и кадровым планированием в организации. Управлять маркетингом на рынке труда и наймом персонала в организацию. Управлять оценкой персонала организации. Управлять профессиональным развитием персоналом организации. Управлять мотивацией и стимулированием трудовой деятельности персонала организации. Управлять социально-групповыми отношениями и социальной защитой персонала организации. Управлять обеспечением функционирования системы и технологии управления персоналом организации.	Управлять формированием и развитием систем и технологий управления персоналом организации. Управлять разработкой кадровой политики, стратегией управления персоналом и кадровым планированием. Управлять маркетингом на рынке труда и наймом персонала. Управлять комплексной оценкой персонала, формированием и оценкой его трудового потенциала и интеллектуальным стимулированием трудовой деятельности персонала. Управлять профессиональным развитием персонала. Управлять социально-трудовыми отношениями и социальным развитием персонала. Управлять обеспечением функционирования системы и технологии управления персоналом организации.

Кроме того, стандарт «Менеджер по управлению персоналом организации» позволяет сохранить преемственность и обеспечивает связь с названием должности по Квалификационному справочнику, а также удовлетворяет стремление современных организаций применять термин «менеджер» к наименованию должностей с данным функционалом.

Содержательный анализ стандартов позволил выявить следующие закономерности. Во-первых, возрастает конкретизация содержания деятельности, что проявляется в выделении большего числа категорий должностей в зависимости от базовых групп занятий (руководители подразделений (служб) управления кадрами и трудовыми отношениями; специалисты по кадрам и профориентации; специалисты кадровых служб и учреждений занятости и др.). С другой стороны, частично категории должностей в проектах дублируются и в них необоснованно, на наш взгляд, включаются должности линейного менеджмента (средний административно-управленческий персонал (3431), прочий средний административно-управленческий персонал, не вошедший в другие группы (3439), руководители подразделений (служб), не вошедшие в другие группы (1239)).

Во-вторых, происходит расширение целей деятельности (от обеспечения организации качественным персоналом, способным выполнять возложенные на него трудовые функции для достижения целей организации, до обеспечения организации конкурентоспособным персоналом, формирования и эффективного использования его трудового потенциала и интеллектуального капитала, профессионального и социального развития) отражает возрастание ценности человека в системе трудовых отношений и переход от концепции управления кадрами к управлению человеческими ресурсами и интеллектуальным капиталом.

В-третьих, расширение и усложнение экономической составляющей деятельности (научных исследований и разработок, аудиторской деятельности, консультационных услуг и др.) свидетельствуют о возрастающей интеллектуализации профессиональной деятельности в данной сфере.

В-четвертых, усложняется деятельность при выполнении трудовых функций на соответствующем квалификационном уровне и возрастают требования к необходимым знаниям и умениям, а также к образованию и обучению. Однако если в Стандартах профессиональной деятельности в области кадрового менеджмента имеет место последовательность усложнения трудовых действий и обеспечивается преемственность трудовых функций на каждом уровне или должностях, то в проектах профессиональных стандартов такая преемственность практически отсутствует, в большей степени представлена автономность трудовых действий и функций по предметам труда.

В-пятых, в проектах профессиональных стандартов по сравнению со Стандартами профессиональной деятельности в области кадрового менеджмента отсутствуют требования к личностной составляющей. На наш взгляд, это не соответствует современным представлениям о роли личности в профессиональной деятельности, важности этических, коммуникативных и других характеристик

специалиста, смещая акцент с профессионала-личности на профессионала-«умельца». Тем не менее разработанные к настоящему времени профессиональные стандарты в содержательном плане выступают основой для разработки образовательного стандарта по направлению подготовки «Управление персоналом».

Проведем сопоставление образовательных стандартов со стандартами профессиональной деятельности с тем, чтобы выяснить, как во ФГОС ВО учитываются требования к специалистам, отраженные в профессиональных стандартах. Несмотря на то что в профессиональных стандартах в настоящее время не используется термин «компетенции», описание требований к специалистам через категории «знает», «умеет», «владеет навыками», а также «способности», «стремление», «следование» позволяет рассматривать их как составляющие соответствующих компетенций. Анализ ФГОС ВПО 2010 г. показывает, что при его формировании учитывались результаты исследований Национального союза кадровиков (НСК) в части определения направлений деятельности, задач и требований к знаниям, умениям и навыкам специалистов сферы управления персоналом. Для примера рассмотрим направление деятельности «Организационное развитие» Стандартов профессиональной деятельности и соотнесем их с формулировками компетенций по ФГОС ВПО 2010 г. (табл. 3).

Таблица 3 — Сопоставление требований ФГОС ВПО «Управление персоналом» 2010 г. и Стандарта профессиональной деятельности НСК 2007 г. по направлению деятельности «Организационное развитие»

Стандарт профессиональной деятельности в области кадрового менеджмента, (знания, умения, навыки)	ФГОС ВПО (профессиональные компетенции)
Знает требования к управленческой документации (положениям, регламентам, должностным инструкциям)	Знает основы разработки и внедрения кадровой и управленческой документации, оптимизации документооборота и схем взаимодействия между подразделениями (ПК-31)
Умеет разрабатывать кадровую и управленческую документацию	
Умеет оптимизировать документооборот и схемы взаимодействия между подразделениями	
Знает методики и владеет навыками разработки организационной и функционально-штатной структуры	Владеет навыками разработки организационной и функционально-штатной структуры (ПК-29)
Знает и владеет методами расчетов численности и профессионального состава персонала	Умеет рассчитывать численность и профессиональный состав персонала в соответствии со стратегическими планами организации (ПК-42)

Практически полное совпадение требований показывает, что Стандарты профессиональной деятельности в области кадрового менеджмента стали основой разработки образовательного стандарта по соответствующему направлению. Таким образом, во ФГОС ВПО учтены интересы всех заинтересованных сторон — рынка труда, государства и специалистов данного профиля.

Сопоставительный анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.03 — Управление персоналом и профессиональных стандартов «Специалист по управлению персоналом», «Менеджер по управлению персоналом организации», «Руководитель подразделения (службы) управления персоналом» также выявляет практически полное соответствие компетенций и трудовых функций, знаний, умений и действий специалистов в сфере управления персоналом (табл. 4).

При этом обнаруживается более полное совпадение требований образовательного стандарта и профессионального стандарта «Менеджер по управлению персоналом организации».

Обобщая проведенное сравнение, можно сделать вывод об отсутствии принципиальных отличий в требованиях к специалисту в сфере управления персоналом, заложенных в профессиональных стандартах, и требованиях к результатам обучения в ФГОС ВО 3+. Очевидно, что данные профессиональные стандарты могут выступать нормативным основанием для дальнейшего развития образовательных стандартов.

Таким образом, современной тенденцией является более полное отражение содержания профессиональной деятельности как в образовательных, так и в профессиональных стандартах, а также их взаимное соответствие, что приводит к координации требований к квалификации в сферах образования и труда и в целом обеспечению взаимодействия системы профессионального образования и рынка труда.

1.2. Методологические подходы к профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Управление персоналом»

Профессиональная подготовка бакалавров основывается на ряде общепринятых в педагогике базовых подходах: системном, деятельностном, личностно ориентированном, — и их комбинациях (системно-деятельностном, личностно-деятельностном), а также ценностно-ориентированном и технологическом.

Применение системного подхода в педагогике широко представлено в трудах Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Т. А. Ильиной, Т. В. Ильясова, Ф. Ф. Королева, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, Л. М. Панчешниковой, А. М. Саранова, А. М. Сидоркина, А. В. Усовой, В. А. Черкасова, В. А. Якунина и др. [41; 51; 114; 118; 130; 137; 135; 168; 204]. В основе данного подхода лежит понятие педагогической системы как органичного целого, единства деятельности

педагога (или преподавания) и деятельности учащихся (или учения). При этом и деятельность педагога, и деятельность обучающегося зависят от целей, содержания и методов обучения [168, с. 71].

Применение системного подхода в образовательном процессе предполагает выполнение ряда условий:

- определение образовательного процесса как системы и исследование каждого компонента в целях обеспечения полноты ее состава;
- установление всей совокупности структурных связей;
- изучение механизмов функционирования отдельных звеньев системы с тем, чтобы управлять ими на научной основе;
- выявление тенденций и предвидение уровня развития системы как важнейшего условия ее совершенствования.

В нашем исследовании системный подход заключался в понимании образовательного процесса подготовки бакалавров как педагогической системы, включающей взаимосвязанные компоненты: соответствующую образовательную программу с присущей ей целевой направленностью на формирование профессиональных компетенций и структурой, учебно-воспитательный процесс, состоящий из деятельности преподавателей и обучающихся, комплекс программных и учебных средств и др. Это дало возможность рассматривать каждый компонент отдельно и в то же время во взаимосвязи с другими компонентами.

Ключевой идеей деятельностного подхода является положение о ведущей роли деятельности как вида целенаправленной активности, в которой человек не только проявляет, но и формирует свои качества, свойства. Актуальность деятельностного подхода определяется рядом факторов. Во-первых, деятельность отражает уровень активности личности обучающегося, определяет ее способность реализовать отношения с окружающим миром. Во-вторых, эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, культурой, опытом предшествующих поколений и собственным опытом общественных отношений. Это возможно только через активную деятельность (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) [133; 148; 196]. В-третьих, актуальность деятельностного подхода определяется законом психологии о единстве деятельности и развития личности, который носит всеобщий характер. А. Н. Леонтьев в качестве главного признака деятельности называет ее предметность: деятельность всегда направлена на преобразование того или иного предмета (части) окружающей действительности [148]. К другим признакам деятельности относятся целенаправленность, преобразующий характер, структурность.

В основе личностно-ориентированного подхода в образовании лежит признание личности обучающегося главным субъектом обучения, воспитания и деятельности, переход в процессе обучения и воспитания от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным.

Теоретические аспекты личностно ориентированного подхода рассматриваются в работах отечественных ученых Е. В. Бондаревской, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна, А. В. Усова и др. [58; 72; 148; 151]. Главное назначение личностно ориентированного обучения заключается в реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса. Личностно ориентированное обучение предполагает использование учебного диалога, имитационных игр, изменение позиции педагога, ориентацию учения на совместную деятельность, изменение критериев оценивания процессов учения и воспитания.

Актуальность ценностно ориентированного подхода определяется тем, что в современном образовании существует острая потребность в выделении и формировании системы ценностных ориентаций как основы определения целей обучения. Еще одним фактором, определяющим актуальность данного подхода, является то, что ценностные ориентации как составная часть мировоззрения личности обеспечивают ей высокий уровень адаптации к современным условиям.

Проблема определения ценностных ориентаций личности в процессе учебно-познавательной деятельности рассматривается во многих научных трудах отечественных педагогов и психологов: Б. Г. Ананьева, А. Г. Здравомыслова, В. П. Тугаринова и др. [33; 102; 163]. Методологически важное положение ценностно-ориентированного подхода заключается в том, что процесс формирования ценностей представляет собой восхождение личности от индивидуальных ценностей к ценностям общества, актуализацию системы ценностей.

Актуальность технологического подхода к решению педагогических проблем определяется необходимостью найти такие способы усвоения знаний, умений, навыков, формирования необходимых качеств личности, которые бы гарантировали достижение результатов образования на высоком уровне.

Важными в технологическом подходе являются следующие принципы разработки образовательных технологий (Г. К. Селевко и др.):

- целостность и воспроизводимость технологии в конкретной среде для достижения поставленных педагогических целей;
- значимость факторов, оказывающих влияние на учебный процесс;
- адаптация образовательного процесса к личности студента и его познавательным способностям;
- оптимальность учебных средств, создающих условия формирования компетенций [199].

Все виды образовательных технологий в итоге должны обеспечить реализацию конечной цели обучения — формирование специалиста, соответствующего требованиям общества. Ориентация образовательных технологий на результат образования проявляется в логической связи основных компонентов процесса образования:

- построения учебных планов,
- составления учебных программ,

- отбора учебных средств, методов обучения,
- деятельности преподавателя,
- организации познавательной деятельности обучающихся.

Таким образом, педагогическая технология представляет собой алгоритмизированный способ реализации педагогической деятельности.

Одним из современных подходов к профессиональной подготовке является интегративный. С философской точки зрения под интеграцией понимается процесс развития, связанный с объединением в целое различных элементов и частей, которые перестают существовать самостоятельно [57; 145; 149]. В образовании интеграция — это, с одной стороны, результат процесса объединения и сплочения, т. е. состояние гармонической уравновешенности, упорядоченного функционирования отдельных явлений, процессов, а с другой — органическое слияние образовательных учреждений, систем, содержания образовательных программ разных предметов или предметных областей [141; 173; 5].

В профессиональном образовании интеграция трактуется, в том числе, как процесс и результат преобразования содержания и структуры профессиональной подготовки [86].

Исходя из анализа философской и психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод, что процесс интеграции в образовании нужно рассматривать как взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь основных элементов образовательного процесса.

Наряду с понятием «интеграционный» в педагогических исследованиях широко используются однокоренные термины «интегрированный» и «интегративный» («интегрированные курсы», «интегрированный факультет», «интегративная специальность», «интегрированная педагогическая квалификация», «интегрированное обучение», «интегративный урок» и др.). Их дифференциация показывает, что, как правило, понятие «интеграционный» используется для характеристики процесса, «интегрированный» — результата, а «интегративный» выражает качество или состояние объекта, предмета исследования. Таким образом, интегративный подход предполагает рассмотрение различных аспектов педагогического процесса как единого целого, что дает новый качественный результат, новое системное и целостное образование на основе интеграции целей, содержания, форм и методов обучения, видов деятельности, знаний, умений, качеств и свойств личности (В. С. Безрукова) [45].

В условиях высшего образования реализация интегративного подхода должна быть направлена на формирование специалиста «интегрального профиля», который характеризуется высоким уровнем профессиональной компетентности (И. П. Яковлев) [250]. По мнению Е. О. Галицких, сущностью интегративного подхода, его внутренней основой и содержанием является формирование у обучаемых гибких, мобильных, многофункциональных компетенций, способных обеспечить решение постоянно изменяющихся задач [74].

Интегративный подход в рамках профессиональной подготовки следует рассматривать как способ повышения качества образования, проявляющийся в интеграции содержания, методов обучения и направленности на решение профессиональных задач будущего специалиста. Применение данного подхода позволяет разрабатывать образовательные программы, в основу проектирования которых положены следующие области интеграции:

- общепедагогические методологические научные подходы: системный, деятельностный, личностно-ориентированный и др., а также интеграция квалификационного и компетентностного подходов к профессиональной подготовке;
- профессиональный и образовательный стандарты, интеграция которых позволяет создать интегрированную компетентностную модель выпускника;
- содержание образования, отобранного на основе матрицы компетенций, объединяющей профессиональные компетенции и дисциплины для их формирования;
- методики обучения, гармонично соединяющие традиционные и инновационные методы и технологии;
- результаты образования, интегрирующие квалификацию, компетенции (универсальные, профессиональные и профессионально-личностные) и компетентность (рис. 1).

Совокупность различных методологических подходов, положенных в основу разработки образовательных программ, позволяет, с одной стороны, обеспечить теоретическую базу, а с другой — построить проектирование образовательной программы на основе научных принципов.

Таким образом, проектирование образовательной программы в вузе опирается на соответствующие научно-методологические закономерности и принципы. Применение интегративного и компетентностного подходов позволяет преодолеть традиционную дисциплинарность учебного процесса и усилить ориентацию на достижение результата.



Рисунок 1 — Области интеграции при проектировании интегративной основной образовательной программы

1.3. Компетентностный подход в профессиональном обучении: понятие, сущность, взаимосвязь с квалификационным подходом

Как нами было показано выше, развитие современного профессионального образования сопровождается появлением большого числа различных подходов к подготовке специалистов. Среди них известные и устоявшиеся (знание-центристский, системный, деятельностный, комплексный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный) и относительно новые, вошедшие в теорию и практику сравнительно недавно (ситуационный, контекстный, полипарадигмальный, интегративный, информационный и др.). К последним относится и компетентностный подход.

Проблемами внедрения компетентного подхода в нашей стране занимаются такие исследователи, как В. И. Байденко, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, М. Д. Ильязова, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, Ю. Г. Татур, И. О. Фрумин, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков, Б. Д. Эльконин и др. [42; 43; 55; 103; 104; 107; 115; 139; 140; 146; 215; 228; 232; 239]. Анализ и обобщение взглядов авторов большинства публикаций показал, что они в качестве положительных результатов внедрения компетентного подхода в практику профессионального образования в России они выделяют:

- укрепление позиции высшего образования России в общеевропейском образовательном пространстве при сохранении фундаментальных характеристик высшей школы;
- системный сдвиг высшего образования в сторону запросов экономики и рынков труда, усиливающий его личностную и социальную значимость;
- создание новых образовательных стандартов, обеспечивающих сопоставимость с европейскими образовательными системами, в компетентно-методологическом ключе, отражающих качественные результаты образовательного процесса на языке компетенций;
- улучшение адаптации выпускников к деятельности в условиях нарастающего динамизма и неопределенности;
- изменение позиции обучающихся как активных субъектов новой образовательной парадигмы «образование в течение всей жизни».
- И. А. Зимняя, анализируя современные вызовы для внедрения компетентного подхода в систему образования, определяет периодизацию его становления:
 - *первый этап* (1960–1970 гг.) — введение в научный аппарат термина «компетенция», появляющегося в русле теории обучения языкам, возникновение понятия «коммуникативная компетентность» (Р. Уайт, Д. Хаймс, Н. Холмский);
 - *второй этап* (1970–1990 гг.) — использование категорий «компетенция/компетентность» не только в теории и практике обучения языкам, но также в сфере управления и менеджмента. В России начинают не только изучать компетентность как свойство личности, но и строить образовательный процесс через ее формирование, выделяя для разных видов деятельности различные компетенции (Н. В. Кузьмина (1990), Л. А. Петровская (1989)). Так, первые попытки проектирования моделей специалистов будущего на основе принципа функциональной, профессиональной и квалификационно-должностной компетентности предпринимались еще в 1973 г. коллективом ученых под руководством Г. К. Оноприенко [16];
 - *третий этап* (1990–2000 гг.) — появление и анализ понятия «компетентность» (А. К. Маркова (1993, 1996), Л. М. Митина (1998) и др., активное использование его в образовательной политике стран Европы и Азии (Болонский процесс, проект TUNING). В этот период Россия

декларировала намерение согласовать оценку качества образования с международными стандартами.

Анализ дальнейшей деятельности по практическому применению компетентностного подхода в российской системе образования позволил нам выделить четвертый (2001–2005 гг.) и пятый этапы (с 2005 года и по настоящее время), связанные с внедрением ФГОС третьего поколения и принятием нормативных документов (табл. 5).

Таблица 5 — Этапы становления компетентностного подхода в теории и практике профессионального образования

Периоды	Научная и практическая деятельность	Авторы, документы
1960–1970 гг.	Введение в научный аппарат термина «компетенция» (в русле теории обучения языкам), появление понятия «коммуникативная компетентность»	Н. Холмский Д. Хаймс Р. Уайт
1970–1990 гг.	Использование категорий «компетенция», «компетентность» в сфере управления (для описания ожидаемых результатов работы и поведенческих индикаторов). Начало изучения компетентности как свойства личности и появление идей формирования компетентности в образовательном процессе в России	Д. МакКлелланда Р. Боятцис Л. Спенсер Дж. Равен Н. В. Кузьмина Г. К. Оноприенко Л. А. Петровская
1990–2001 гг.	Активное использование понятий «компетенция», «компетентность» в образовании, соотнесение с понятиями «профессионализм», «квалификация». Появление классификаций компетенций. Определение перечня компетенций как типового результата образования (ЮНЕСКО)	Ж. Делор В. Хутмахер А. П. Алексеева А. К. Маркова Л. М. Митина
2001–2005 гг.	Широкое обсуждение в научно-педагогическом сообществе актуальности перехода к компетентностному подходу. Разнообразие определений основных понятий, подходов к классификации и структуре компетенций/компетентностей. Вхождение России в Болонский процесс, внедрение в практику образования проекта TUNING. Утверждение «Плана мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе ВПО РФ на 2005–2010 гг.»	В. И. Байденко В. А. Болотов Э. Ф. Зеер И. А. Зимняя Ю. Г. Татур А. В. Хуторской В. Д. Шадриков Б. Д. Эльконин
С 2005 г. по настоящее время	Переход на двухуровневую систему профессионального образования, внедрение образовательных стандартов в компетентностном формате. Принятие ФЗ «Об образовании в РФ» и установление требований к результатам обучения в форме компетенций. Принятие Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.	Законодательные и нормативные акты

Так, в 2012 г. в федеральном законе «Об образовании» закреплена норма применения компетентностного подхода в практике образования, а в федеральных целевых программах определены пути развития профессионального образования в компетентностном формате, в том числе предусмотрено создание механизмов комплексной оценки академических достижений обучающегося, его компетенций и способностей, технологии и методики подготовки и проведения процедур контроля и оценки качества образования, формирование системы непрерывного образования, позволяющей выстраивать гибкие (модульные) траектории освоения новых компетенций как по запросам населения, так и по заказу организаций и др.

Подтверждением нашего подхода к выделению этапов являются выводы, сделанные В. В. Бобровым на основе анализа тем диссертационных исследований по данной проблематике [54]. Так, исследователем обнаружено в базе данных ГПНТБ СО РАН за период с 1991 г. по 2010 г. в общей сложности 2394 автореферата диссертаций, в темах которых встречаются понятия «компетенция» и «компетентность». Причем в темах диссертационных исследований до 2000 г. понятие «компетентность» встречается всего 85 раз, а в следующее десятилетие (2001–2010 гг.) их число возросло в 12,8 раза и достигло 1090 диссертаций, в том числе 948 по педагогическим специальностям. Аналогичная ситуация складывается с понятием «компетенция»: число тем диссертаций с его использованием в указанный период составило 824, а в первое десятилетие (1991–2000 гг.) их было всего 56. В 2001–2010 гг. число диссертаций на эту тему увеличилось в 9,6 раза и достигло значения 541.

Понятие «компетентностный подход» впервые упомянуто в темах трех диссертационных исследований в 2005 г., а в 2006–2010 гг. число упоминаний возросло в 27,7 раза. Подобная ситуация наблюдается с монографиями и сборниками материалов различных научно-организационных мероприятий (семинаров, конференций и симпозиумов). Таким образом, в рамках диссертационных исследований происходило научное осмысление ключевых понятий «компетенция» и «компетентность», а также путей и способов практической реализации компетентностного подхода в образовательном процессе.

Определение сути компетентностного подхода требует конкретизации понятия «подход». По мнению И. Я. Зимней, данное понятие определяет некую определенную позицию, точку зрения, обуславливающую исследование, проектирование и организацию образовательного процесса. По мнению автора, подход определяется некой идеей, концепцией и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях. Так, для деятельностного подхода такой смыслоопределяющей категорией является деятельность, развивающего подхода — развитие, ситуационного — определенная ситуация. Для рассматриваемого нами компетентностного подхода в качестве ключевых категорий выступают «компетенция» и «компетентность».

Углубленное рассмотрение понятия «компетенция» («компетенции») показывает, что данный термин определяется в правовых документах и научных трудах различным образом.

Так, в законе «Об образовании в Российской Федерации» термин “компетенция” используется как синоним полномочий: в ст. 7 п. 9 говорится о том, что контроль расходования средств осуществляется в пределах установленной федеральным органом исполнительной власти компетенции, а в ст. 25 п. 2 предусмотрено, что в уставе образовательной организации должна содержаться информация о структуре и компетенции органов управления образовательной организацией, порядке их формирования и сроках полномочий.

Вместе с тем, термин «компетенции» употребляется при определении понятий образования и обучения, регулировании вопросов организации дополнительного образования детей и взрослых и дополнительного профессионального образования и в другом значении — как результат образования и профессионального обучения наряду со знаниями, умениями, навыками, а именно: «...профессиональное обучение направлено на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции...» (ст. 2); «...программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции...» (ст. 73); «...программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции...» (ст. 76). Такое употребление термина обуславливает необходимость его контекстного понимания.

Анализ многочисленных научных публикаций показывает, что понятие «компетенция (компетенции)» по-разному раскрывается исследователями. Так, по мнению А. В. Хуторского, компетенция — совокупность знаний, умений, навыков, т. е. традиционных компонентов содержания образования, необходимых для эффективного осуществления деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Компетенция выступает как заданная норма образовательной подготовки человека, необходимая для его качественной, продуктивной деятельности в определенной сфере [232]. В. И. Байденко характеризует компетенцию как сочетание знаний, способностей и установок, на основе которых выполняется деятельность в современной трудовой среде [44]. И. А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования, которые выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях [108]. А. И. Субетто отмечает, что компетенции — это синтез качества образования и качества человека [211].

Исследователи Н. Г. Милованова, В. Н. Прудаева пишут о том, что компетенция выражается в способности к реализации деятельности, позволяющей результативно решать проблемы и задачи [155]. Компетенции как способности универсально использовать и применять полученные знания, умения и опыт, владеть приемами, действовать и принимать решения в различных ситуациях рассматривает Н. Ф. Ефремова [95; 96].

Подавляющее большинство авторов, рассуждая о специфичности компетенций, считают, что:

- компетенции существуют в качестве действий, а не в качестве сведений о ней (в отличие от знаний);
- улучшаются в процессе обучения, так как в способы действий включаются внутренние ресурсы человека, в частности мотивация, воля и т. д. (в отличие от умений), а также обладают свойством переноса в другие ситуации;
- прогрессируют не по направлению автоматизации и превращения в навык, а через интеграцию с другими компетенциями путем осознания действий. Это позволяет утверждать, что без знаний нет компетенции, но при этом одно лишь знание недостаточно для проявления компетенции. Таким образом, компетенции можно рассматривать как способность устанавливать связи между знаниями, умениями и ситуацией, или как способность к успешной деятельности в широком смысле — социальной, экономической, профессиональной и др.

Во всем многообразии существующих определений можно обнаружить общие элементы, выявляющие категориальную суть компетенций, которые лежат в основе компетентностного подхода:

- компетенции неотделимы от деятельности и связаны с эффективной профессиональной деятельностью;
- компетенции включают различные элементы: способности, ценности, мотивы, знания, умения, навыки, волевые и эмоциональные компоненты;
- компетенции абстрактны, для их оценки необходимо ориентироваться на реальные проявления: результаты, поведение и деятельность субъекта.
- компетенции не сводимы к простой сумме черт личности или набору функций, вместе они должны давать синергетический эффект в виде успешной деятельности.

Наряду с понятием «компетенция (компетенции)» исследователями активно используется термин «компетентность», который также определяется неоднозначно. Так, А. М. Аронов, Е. В. Баранова определяют компетентность, как готовность специалиста включиться в определенную деятельность [35]. О. Е. Лебедев рассматривает компетентность как способность успешно действовать, в том числе в ситуации неопределенности [146]. По мнению Н. А. Гришановой, компетентность — эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места [82]. Сравнение подходов позволяет обнаружить в понимании компетентности некоторую динамику от готовности к деятельности — к использованию способностей для достижения успеха.

Рассмотренные взгляды исследователей позволяют определить соотношение данных понятий. Если компетентность — это проявляющаяся в поведении способность к успешной деятельности, достижению требуемых результатов на

основе системной интеграции знаний, умений, навыков и значимых свойств, качеств личности (профессиональных, если речь идет о профессиональной компетентности), то компетенции — это своеобразные единицы компетентности, так как именно их совокупность (в виде знаний, умений, навыков, личностных качеств) лежит в основе компетентности.

Структура компетентности может быть представлена через классификацию компетенций. В российских и западных образовательных системах существует множество классификаций компетенций для сферы профессионального образования. Так, в Общевропейском проекте TUNING компетенции, формируемые высшим профессиональным образованием, разбиты на два класса:

- предметно-специализированные компетенции, относящиеся к предметной области;
- универсальные компетенции, не связанные непосредственно с решением профессиональных задач, но обеспечивающие успешность профессиональной деятельности (рис. 2).



Рисунок 2 — Классификация компетенций в Проекте TUNING

Предметно-специализированные компетенции отражают специфику профессиональной части образовательных программ на уровне навыков, умений, способностей выпускников. Универсальные компетенции важны для конкретных социальных групп (в данном случае для выпускников и работодателей).

Наряду с этим разработано множество других классификаций компетенций в зависимости от методологических оснований, целей, содержания образовательной области, к которой они относятся. Анализируя зарубежный и российский опыт классифицирования компетенций, И. А. Зимняя подчеркивает, что ни одна из классификаций не может быть признана совершенной, так как отражает позицию, установки ее автора [108].

Например, А. И. Субетто в своих работах рассматривает несколько подходов к классификации компетенций:

- модель «вложенных соответствий» внешней среде (компетенции соответствия физической среде обитания — географической, государству, обществу, биосфере и ноосфере и др.);
- модель качеств человека (компетенции, отражающие системно-социальные, духовно-нравственные, ценностно-мировоззренческие, психоэмоциональные характеристики человека, его интеллектуальное и физическое развитие);
- деятельностная модель качеств человека (так называемая ядрово-матрешечная), включающая следующие блоки (ядра): интеллектуально-обеспечивающий, лингвистический, коммуникативный; трудовой; свобододеятельностный (творческий); профессиональный [211].

В рамках нашего исследования представляет интерес классификация компетенций, разработанная О. К. Битюцких на основе «концептуально-компетентностной модели специалиста», включающая:

- базовые проектировочные компетенции специалиста, необходимые для решения профессиональных задач;
- компетенции, формируемые при изучении общепрофессиональных дисциплин (общепрофессиональные компетенции);
- социально значимые компетенции [53].

Ю. И. Нисман выстраивает классификацию, в которой выделяются группы компетенций, связанные с социальной активностью обучающихся: коммуникативные; интеллектуальные; гражданские и др. [164].

Интересна классификация компетенций Ю. В. Фролова и Д. А. Махотина, представленная в виде инвариантной части содержания высшего образования. Основные компетенции авторы разделили на три вида, каждый из которых соответствует группам дисциплин ФГОС: общекультурные формируются в процессе изучения дисциплин в рамках гуманитарного, социально-экономического и естественнонаучных циклов; методологические, являющиеся результатом изучения общепрофессиональных дисциплин; предметные, формируемые при помощи специальных дисциплин [227].

Таким образом, научное осмысление сущности компетентностного подхода позволяет установить, что его основные характеристики проявляются в результатах образования, а именно в формировании у выпускников следующих компетенций:

- готовность к сотрудничеству с коллегами и профессиональной средой в целом и способности к эффективной деятельности на основе саморегулирования, рефлексии, самооценки;
- овладение необходимыми для работы по специальности знаниями, умениями и способностями в сочетании с их автономностью и гибкостью для решения разнообразных профессиональных проблем;
- подготовленность выпускника как совокупность знаний, умений, компетенций, а также личностных характеристик и ее использования для успешного роста в выбранной профессии и расширения перспектив трудоустройства.

Несмотря на многочисленные исследования и практику применения компетентностного подхода в образовании, в научном и образовательном сообществах продолжают дискуссии по поводу оправданности переноса акцента в обучении на потребности рынка, об опасности потерять один из основных «козырей» отечественного образования — его фундаментальность [26]. Так, А. Н. Лейбович отмечает, что для рынка труда важна модель профессионального образования, которая развивается под влиянием его запросов, однако у образования существуют и другие, присущие только ему функции — социализация, повышение возможностей людей участвовать в социальной и культурной жизни общества, способствовать экономическому развитию страны [147].

В ряде публикаций по данной проблематике компетентностный подход противопоставляется квалификационному. По мнению некоторых авторов (Е. Я. Коган, О. Е. Лебедев, А. А. Пинский, И. Д. Фрумин и др.) [80; 146; 176; 228], компетентностный подход, в отличие от квалификационного, предполагает формирование целостного опыта решения жизненных проблем, овладение профессиональными функциями и социальными ролями. Причем ключевое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых необходимо находить средства в процессе их разрешения для достижения требуемых результатов. Фактически в этом подходе понимание знаний как суммы предметной информации противопоставляется комплексу умений, позволяющему действовать и добиваться результата.

Несмотря на отмечаемые исследователями различия, на наш взгляд, компетентностный подход не является противоположностью квалификационного, а тесно с ним взаимосвязан. При изучении связи компетентностного и квалификационного подходов необходимо соотнести их базовые понятия. В Трудовом кодексе Российской Федерации указано, что квалификация — это уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы (ст. 195.1) [1]. В законе «Об образовании в Российской Федерации» под квалификацией понимают уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности [3]. Таким образом, в основе квалификации специалиста лежат приобретенные в процессе обучения по определенной образовательной программе знания и умения.

Рассмотрение образовательных программ в рамках квалификационного подхода обнаруживает, что они в большей степени ориентированы на освоение объектов и предметов труда и соотносятся с их характеристиками, а не со способностями и качествами, связанными с эффективной деятельностью человека.

В. И. Байденко отмечает, что квалификация, в отличие от компетенции, предполагает деятельность в рамочных устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Вместе с тем, отображая связь данных понятий, автор отмечает, что квалификация входит в структуру компетентности в качестве одной из ключевых групп [42].

Однако, как правило, специалист приобретает квалификацию прежде, чем начнет складываться соответствующий профессиональный опыт. Поэтому компетентный специалист отличается от квалифицированного тем, что обладает не только совокупностью знаний, умений и навыков, но и способностью успешно применять их в профессиональной деятельности. Компетентность проявляется в случае, если специалист имеет выраженную мотивацию к качественному выполнению профессиональных задач и у него сформированы профессиональные ценности и присутствует сознательное отношение к освоению профессии и развитию себя как профессионала. Компетентный специалист обладает творческим потенциалом для саморазвития и способен выходить за рамки предмета своей профессии. В целом компетентность можно рассматривать как квалификационную характеристику человека при включении в профессиональную деятельность, его способность, намерение и готовность применять знания и опыт при решении конкретных задач.

Обобщение изложенного позволяет определить, с одной стороны, отличительные признаки, а с другой — показать взаимосвязь квалификационного и компетентностного подходов (табл. 6).

Таким образом, на наш взгляд, компетентностный подход дополняет квалификационный, так как расширяет цели профессионального образования, позволяет приводить результаты обучения в соответствие с изменяемыми условиями профессиональной деятельности. В этом и заключается высокая значимость его использования при разработке образовательных стандартов и программ.

Таблица 6 — Сравнение квалификационного и компетентностного подходов

Параметры сравнения	Квалификационный подход	Компетентностный подход
Направленность обучения	Получение квалификации в соответствующей предметной сфере профессиональной деятельности	Формирование компетентного специалиста, способного работать в условиях развития профессиональной сферы деятельности
Нормативная основа обучения	Образовательный стандарт с регламентированным содержанием дисциплин	Образовательный стандарт с перечнем компетенций

Параметры сравнения	Квалификационный подход	Компетентностный подход
Модель обучения	Дисциплинарная	Компетентностная
Характер обучения	Фундаментальность (академичность) содержания	Практико-ориентированность обучения
Содержание обучения	Определяется перечнем дисциплин, соответствующих предметным областям профессиональной деятельности	Формируется исходя из перечня компетенций и соответствующих им дисциплинам при установлении тесных междисциплинарных связей
Технологии обучения	Традиционные образовательные технологии, направленные преимущественно на передачу знаний	Соединение традиционных технологий с инновационными, усиление интерактивности обучения
Система оценивания	Балльная	Балльная и модульно-рейтинговая
Результат обучения	Знания, умения, навыки	Компетенции, включающие знания, умения, навыки как структурные компоненты
Деятельность преподавателя	Преподаватель передает знания, формирует умения	Преподаватель передает знания и на их основе формирует компетенции
Деятельность обучающегося	Осваивает знания и умения	На основе знаний формирует компетенции

1.4. Реализация компетентностного подхода в учебном процессе

Реализация компетентностного подхода при подготовке специалистов в сфере управления персоналом требует создания условий, одним из которых является наличие компетентностно ориентированного учебно-методического обеспечения учебного процесса. Перечень условий построения учебного процесса на основе компетентностного подхода включает:

- определение целей профессиональной подготовки в контексте развития у обучающихся компетентности как способности к эффективной профессиональной деятельности;

- отбор содержания профессиональной подготовки, способствующего формированию компетенций, необходимых для решения профессиональных задач;

- использование методов обучения, направленных на формирование у студентов умений и навыков самостоятельного решения задач будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим нами предпринято изучение учебно-методического обеспечения образовательной программы по направлению подготовки «Управление персоналом» (уровень бакалавриата), а именно анализировались учебные планы и рабочие программы, программы практик, фонд оценочных средств и др., применяемые в образовательных организациях, ведущих подготовку по данному направлению деятельности. При этом обращалось внимание на соблюдение принципов компетентностного подхода в организации и содержании учебного процесса. Так, при изучении учебных планов анализировался перечень изучаемых дисциплин и отражение в нем компонентов компетентностной модели, связь трудоемкости каждой дисциплины со сложностью формируемой компетенции, последовательность изучения дисциплин в соответствии с преемственностью в освоении компетенций и др. Содержание рабочих программ анализировалось с целью выявить отражение в них определенных компетенций (и/или их компонентов):

- в содержании учебных занятий;
- в применяемых формах и методах организации учебно-познавательной деятельности студентов;
- в оценочных средствах для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины.
- Программы практик анализировались на предмет компетентностно-ориентированного содержания. При анализе фонда оценочных средств изучались:
- программа итоговой аттестации выпускников, при этом обращалось внимание на содержание вопросов и компетентностно-ориентированных заданий, выносимых на аттестационное испытание, критериев качества оценки подготовленности выпускников;
- тематика и требования к выполнению выпускной квалификационной работы с точки зрения отражения в них компетентностного подхода.

Кроме того, анализировалось методическое обеспечение дисциплин в целях установления типов и видов учебных изданий, используемых в учебном процессе, доли практико-ориентированных пособий и др. Такой подход позволяет с различных сторон изучить отражение в учебно-методических документах, являющихся основой построения учебного процесса, компетентностно ориентированного содержания и методов обучения.

Рассмотрим результаты анализа учебных планов. Их изучение показало, что значительный объем — от 4 до 6 зачетных единиц (ЗЕ) — отведен на дисциплины базовой части (БЧ), такие как «История», «Философия», «Иностранный язык», и дисциплины по выбору студентов «Психология» или «Психология личности» — по 4 ЗЕ. В перечень базовых дисциплин математического и естественнонаучного циклов включены такие дисциплины, как «Математика», «Статистика», «Информационные технологии в управлении персоналом» и другие, трудоемкость которых составляет от 2 до 5 ЗЕ за семестр. Дисциплины

вариативного блока (В.ОД) в данном цикле отсутствуют. Однако трудоемкость дисциплин базовой части в профессиональном цикле составляет, как правило, от 2 до 3 ЗЕ, вариативной — от 3 до 4 ЗЕ.

Анализ направленности дисциплин вариативной части (В.ДВ) показывает, что дисциплины по выбору представлены в достаточно широком диапазоне, позволяющем дополнять, углублять и расширять формирование профессиональных компетенций. Дисциплины вузовского компонента (вариативные) и дисциплины по выбору каждого учебного цикла направлены преимущественно на решение задач двух видов профессиональной деятельности:

- социально-психологического («Социология и психология управления», «Имиджелогия», «Формирование профессиональной команды», «Основы медиации», «Социальная политика и социальная ответственность организаций» и др.);
- организационно-управленческого и экономического («Экономическая теория», «Управление качеством жизни», «Оценка в управлении персоналом», «Развитие персонала», «Технология принятия управленческих решений» и др.).

В анализируемых учебных планах дисциплины социально-психологической направленности, как по количеству, так и объему зачетных единиц существенно преобладают над дисциплинами прикладными. Так, значительное число дисциплин профессионального цикла (61 %) направлено на формирование от 1 до 3 профессиональных компетенций. Таким образом, на наш взгляд, в учебных планах имеется несоответствие направленности дисциплин и их трудоемкости в зачетных единицах задачам формирования профессиональных компетенций.

Анализ закрепления компетенций за дисциплинами выявил дисбаланс: около трети дисциплин (27 %) направлены на формирование от 7 до 19 компетенций, т. е. в среднем на одну дисциплину приходится 12 компетенций (табл. 7). Очевидно, что сформировать все закрепленные компетенции в рамках одной дисциплины практически невозможно, поэтому необходимо определить роль и место в учебном процессе каждой дисциплины.

Таблица 7 — Результаты анализа учебных планов по числу компетенций, закрепленных за дисциплинами

№ п/п	Часть учебного плана	Дисциплины	Всего компетенций	ОК	ПК
Гуманитарный, социальный и экономический циклы (ГСЭ)					
1	БЧ	Правоведение	7	3	4
2	БЧ	Экономика организации	9	2	7
3	БЧ	Социология	7	4	3

№ п/п	Часть учебного плана	Дисциплины	Всего компетенций	ОК	ПК
Математический и естественнонаучный циклы (МнЕН)					
1	В.ОД	Социально-экономическая статистика	8	5	3
Профессиональный цикл (П)					
1	БЧ	Основы кадровой политики и кадрового планирования	8	2	6
2	БЧ	Управление персоналом в организации	19	–	19
3	БЧ	Экономика и социология труда	11	2	9
4	БЧ	Документационное обеспечение управления персоналом	13	3	10
5	БЧ	Управление социальным развитием персонала	14	3	11
6	БЧ	Основы управленческого консультирования	10	1	9
7	БЧ	Экономика управления персоналом	14	5	9
8	В.ОД	Социология и психология управления	15	6	9
9	В.ОД	Социальная политика и социальная ответственность организаций	13	5	8
10	В.ОД	Оценка в управлении персоналом	11	2	9
11	В.ОД	Управление качеством жизни	11	5	6
12	В.ОД	Проектная деятельность в управлении персоналом	10	2	8
13	В.ОД	Технология принятия управленческих решений	19	4	15
14	В.ОД	Развитие лидерства	11	6	5
15	В.ДВ	Руководитель в управлении персоналом	12	5	7
16	В.ДВ	Основы рекрутмента	11	2	9
17	В.ДВ	Основы медиации	11	7	4
18	В.ДВ	Практика управления персоналом	16	8	8
19	В.ДВ	Игровой практикум	14	8	6
20	В.ДВ	Программа социологического исследования	16	7	9

Анализ перечня дисциплин, участвующих в формировании компетенции показал, что для широкого круга компетенций их число неадекватно завышено. Так, ряд компетенций формируется при изучении от 11 до 20 дисциплин (табл. 8).

Таблица 8 — Результаты анализа учебных планов по числу дисциплин, закрепленных за компетенциями

Общекультурные компетенции	Кол. дисц.	Профессиональные компетенции	Кол. дисц.
Умеет логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6)	13	Знает основы разработки и внедрения требований к должностям, критериев подбора и расстановки персонала и умеет применять их на практике (ПК-5)	8
Способен отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношения (ОК-7)	11	Владеет навыками анализа экономических показателей деятельности организации и показателей по труду (в том числе производительности труда), а также навыками разработки и экономического обоснования мероприятий по их улучшению (ПК-40)	11
Готовность к кооперации с коллегами, к работе на общий результат, обладанием навыками организации и координации взаимодействия между людьми, контроля и оценки эффективности деятельности других (ОК-8)	14	Владеет навыками сбора информации для анализа внутренних и внешних факторов, влияющих на эффективность деятельности персонала (ПК-41)	15
Способность находить организационно-управленческие и экономические решения, разрабатывать алгоритмы их реализации и готовность нести ответственность за их результаты (ОК-9)	20	Способность проводить анализ рыночных и специфических рисков, связанных с деятельностью по реализации функций управления персоналом, использовать его результаты для принятия управленческих решений (ПК-58)	7
Знание и умение использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности (ОК-10)	8	Способность обеспечивать предупреждение и профилактику личной профессиональной деформации и профессионального выгорания (ПК-71)	14
Осознание социально-экономической значимости будущей профессии, обладанием высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-13)	11	Владение навыками самоуправления и самостоятельного обучения и готовность транслировать их своим коллегам (ПК-72)	14
Способность диагностировать и анализировать социально-экономические проблемы и процессы в организации (ОК-14)	15	Способность вносить вклад в планирование, создание и реализацию проектов в области управления персоналом (ПК-74)	12

Общекультурные компетенции	Кол. дисц.	Профессиональные компетенции	Кол. дисц.
Способность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловая переписка, электронные коммуникации (ОК-20)	10	Знание основ проведения и методов оценки экономической и социальной эффективности инвестиционных проектов в области управления персоналом при различных схемах и условиях инвестирования и финансирования программ развития персонала (ПК-77)	11
Приверженность этическим ценностям: уважением человеческого достоинства, честностью, открытостью, справедливостью, порядочностью, доброжелательностью, терпимостью (ОК-24)	15	Способность участвовать в реализации программы организационных изменений (в том числе в кризисных ситуациях) в части решения задач управления персоналом, способностью преодолевать локальное сопротивление изменениям (ПК-78)	10

Изучение учебных планов для выявления преемственности в освоении компетенций показывает, что формирование большинства компетенций происходит на протяжении всего процесса обучения, а небольшой части — в рамках одного или двух учебных семестров. Так, компетенции в области применения информационных систем и технологий в профессиональной деятельности ОК-18, ОК-19, ПК-61, ПК-62 формируются с 1-го по 3-й курс при изучении дисциплин «Информатика» (1–3 семестры), «Техника презентаций» (4-й семестр) и «Информационные технологии в управлении персоналом» (5-й и 6-й семестры), что в целом способствует их последовательному и равномерному освоению. Компетенция ОК-10 — «Знание и умение использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности» формируется с 1-го по 4-й курс при изучении дисциплин «Правоведение» (2-й семестр), «Учебная практика» и «Основы управления персоналом» (4-й семестр), «Трудовое право» и «Организация государственной и муниципальной службы» (5-й и 6-й семестры), «Документационное обеспечение управления персоналом» и «Технология принятия управленческих решений» (7-й и 8-й семестры). Однако такая преемственность прослеживается не для всех компетенций.

Таким образом, при разработке учебных планов применяются как минимум два подхода к формированию компетенций и расстановке дисциплин в учебном плане: междисциплинарный, основанный на сходном содержании компетенций и предметных областей дисциплин, и полидисциплинарный, учитывающий возможности разнопредметных дисциплин для формирования отдельных компетенций. Тем не менее, последовательное изучение дисциплин, опирающихся на различные научные области, не всегда обеспечивает преемственность в освоении компетенций.

Изучение рабочих программ выявило неполное соответствие полноты и качества формируемых компетенций в тематическом содержании, методах формирования и оценки: в отдельных рабочих программах отсутствует учебно-тематическое содержание, на котором возможно формирование закрепленных компетенций; не предусмотрены темы некоторых закрепленных за дисциплиной компетенций.

С точки зрения соответствия применяемых методов обучения компетентностному подходу в большинстве рабочих программ они указаны в учебно-тематическом содержании, но практически во всех случаях — без привязки к формируемым компетенциям.

Анализ программ учебной и производственной (преддипломной) практики на предмет реализации в них компетентностного подхода показал, что в них отражаются вопросы организации практики на всех этапах от подготовительного до завершающего, однако задания для обучающихся на период практики носят общий характер и не являются в полной мере компетентностно ориентированными.

При анализе фонда оценочных средств государственной итоговой аттестации, содержащегося в программе междисциплинарного государственного экзамена, тематике и требованиях к выполнению выпускной квалификационной работы (ВКР), с точки зрения компетентностного подхода установлено, что он сформирован традиционно: вопросы носят преимущественно теоретический характер, количество практических заданий незначительно и они направлены на проверку отдельных умений. Таким образом, несмотря на включение в итоговую аттестацию практических заданий она не в полной мере отвечает принципам компетентностного подхода, так как выявляет в большей степени освоение знаний и некоторых умений, но не способность выпускника к решению профессиональных задач.

В этом отношении подготовка и защита выпускной квалификационной работы отличаются более высокой направленностью на оценку именно компетенций, так как темы ВКР носят прикладной характер.

Анализ методического обеспечения показывает, что большая часть дисциплин обеспечена различными видами учебно-методических материалов: изданы учебные пособия (93 %), хрестоматии (36 %). Пособия практико-ориентированного содержания представлены значительно меньше: практикумы разработаны для 15 % дисциплин, рабочие тетради — для 10 %, сборники задач и практических заданий, методические рекомендации по организации самостоятельной работы — для 9 %. Очевидно, что доля компетентностно ориентированных учебно-методических пособий существенно меньше, чем пособий теоретической направленности.

Таким образом, результаты изучения отражения принципов компетентностного подхода в практике реализации учебного процесса позволяют сделать вывод о недостаточности обеспечения соответствующих условий.

Кроме того, нами проанализирован опыт вузов СФО и других регионов в разработке и реализации образовательной программы по направлению «Управление персоналом». В настоящее время на территории Сибирского федерального округа образовательные программы по направлению подготовки «Управление персоналом» реализуют 17 образовательных организаций. Использовались материалы из общедоступных источников (в основном с сайтов вузов). Всего проанализировано 36 образовательных программ, разработанных и утвержденных в 2013–2016 гг., содержащих учебные планы, аннотации рабочих программ и другие материалы.

Критериями анализа выступали:

- наличие особенностей в определении основных компонентов образовательной программы (целей, задач, области и видов деятельности и др.);
- направленность образовательной программы на определенный аспект профессиональной подготовки (экономический, управленческий, психологический, культурологический, технологический и др.);
- наличие профиля программы и его отражение в содержании подготовки;
- учет специфики рынка труда и современного содержания профессиональной деятельности;
- отражение принципов компетентностного подхода.

Результаты показали, что вне зависимости от юридического статуса и вида вуза (государственный / негосударственный, университет / институт и др.), профиля кафедры, реализующей данное направление подготовки (менеджмента / экономики / управления персоналом и др.) образовательные программы отражают требования действующего образовательного стандарта в определении основных компонентов (целей, задач, области и видов деятельности и др.). Как правило, вузы выбирают все установленные в стандарте виды деятельности, хотя стандартом предусмотрена возможность выбора отдельных видов.

Направленность образовательной программы на определенный аспект профессиональной подготовки можно обнаружить, анализируя перечень дисциплин вариативной части учебного плана. Так, в Алтайском государственном университете выражен экономический аспект подготовки. Анализ учебного плана на 2015/16 учебный год показывает, что 70 % учебных дисциплин имеют экономическую направленность: «Мировая экономика»; «История экономической мысли»; «Теоретические и экспериментальные исследования в экономике»; «Управление внешнеэкономической деятельностью»; «Прогнозирование и планирование в условиях рынка»; «Экономическая безопасность»; «Инвестиционный анализ»; «Политика доходов и заработной платы» и др.

Анализ учебного плана Таганрогского института управления и экономики на 2015-2016 учебный год выявил превалирование дисциплин психологической направленности; таковы практически все дисциплины по выбору: «Психология влияния в управленческой деятельности», «Психология управления»,

«Психологические основы подбора и расстановки кадров», «Психодиагностика в управлении персоналом», «Психология профессионального роста», «Социальная психология», «Стресс-менеджмент» и др.

В Томском национальном исследовательском государственном университете преобладают дисциплины управленческой направленности: «Основы теории управления», «Исследование систем управления», «Управление развивающейся организацией», «Введение в управленческое образование и исследование», «Основы исследования управления», «Правовое обеспечение управленческих решений», «Практический менеджмент», «Стратегический менеджмент», «Основы управления знаниями» и др.

В Сибирском государственном индустриальном университете большое число учебных дисциплин имеет культурологическую направленность: «Культурология», «Культура здорового образа жизни», «Культура делового общения», «Культура интеллектуального труда», «Организационная культура» и др.

Нами не обнаружены образовательные программы с выраженной направленностью на технологический аспект профессиональной деятельности по управлению персоналом, хотя подготовка бакалавров должна быть направлена на прикладной аспект, на что указано в образовательном стандарте. Доля дисциплин, посвященных изучению технологий управления персоналом в образовательных программах составляет, как правило, не более 10 %.

В целом анализ учебных планов выявляет стремление вузов при подготовке специалистов в сфере управления персоналом охватить множество различных отраслей научного знания, что, с одной стороны, является позитивной тенденцией, так как усиливает фундаментальность образования и повышает возможности выпускников при трудоустройстве в смежных областях деятельности, а с другой стороны, подобная «всеядность» в сочетании с отсутствием прикладного аспекта и «распыленностью» в распределении часов на дисциплины может отрицательно сказаться на целенаправленности и качестве подготовки.

В пользу последнего соображения говорят и результаты анализа профильности программ. Хотя профиль обозначен во всех проанализированных образовательных программах, в 80 % случаев указано «Управление персоналом организации» (есть также указание на «общий профиль» в программе ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина»), и только в 20 % профиль конкретизирован, как правило, через определение одной из функций или областей деятельности: «Кадровый консалтинг» (Московский университет им. С. Ю. Витте); «Рекрутмент» (ФГБОУ ВО «ИГУ» филиал в г. Братске; Алтайский институт труда и права (филиал) образовательного учреждения профсоюзов высшего образования); «Экономика труда» (ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»; ФГБОУ ВО Новосибирский государственный университет экономики и управления); «Аудит и контроллинг персонала» (ФГБОУ ВО «Сибирский государственный технологический университет») и др.

По нашему мнению, практически полное совпадение формулировки профиля с наименованием направления подготовки не отражает специфики программы, так как уточнение «в организации» не является конкретизацией, ведь, по определению, под персоналом понимают именно работников организации.

Наряду с отражением в профиле одной из областей деятельности в рамках управления персоналом, на наш взгляд, возможно определение конкретной отрасли (сферы) экономики, на подготовку специалистов для которой направлена образовательная программа, так как это позволит учитывать в обучении специфику профессиональной деятельности в этой сфере.

Однако изучение учебных планов на предмет отражения профиля в содержании подготовки через включение специальных дисциплин выявило недостаточное их число, что вызывает сомнения в полноценной реализации подготовки выпускников по данной специализации. Например, в Московском университете им. С. Ю. Витте при профиле «Кадровый консалтинг» в учебном плане только две дисциплины прямо связаны с данным профилем: «Кадровый консалтинг» и «Управленческое консультирование». В ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления» при профиле «Экономика труда» учебный план по перечню дисциплин и распределению зачетных единиц не отличается от учебных планов вузов с другими профилями подготовки.

Вместе с тем, в некоторых образовательных программах можно видеть стремление учитывать развитие профессиональной деятельности в сфере управления персоналом, что проявляется в появлении в учебных планах таких дисциплин, как «Связь с общественностью в управлении персоналом», «Антикризисное управление персоналом», «Кадровые риски и их оценка», «Управление изменениями», «Управление трудовым потенциалом», «Кадровая безопасность организации», «Стандартизация и сертификация персонала» и др. Включение в содержание подготовки подобных курсов направлено не только на освоение будущими специалистами актуальных подходов, форм и методов управления персоналом, но и на расширение возможностей выбора специализации в данном виде профессиональной деятельности.

В отдельных образовательных программах прослеживается специфика вуза, привносящая особенности в подготовку будущих специалистов. Например, в учебный план ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации» включены такие учебные дисциплины, как «Профессиональная подготовка и сертификация авиационного персонала», «Организация службы управления персоналом на предприятиях транспорта», «Управление дисциплинарными отношениями в подразделениях гражданской авиации», «Операционный менеджмент авиапредприятий», «Автоматизированная обработка информации в системе управления авиационным персоналом» и др.

В учебном плане ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)» отражены учебные дисциплины, связанные со спецификой вуза: «Национальные и

федеральные отношения», «Государственная и муниципальная служба», «Кадровые технологии в государственной и муниципальной службе», «Отечественный и зарубежный опыт управления персоналом на государственной и муниципальной службе» и др.

Вместе с тем, при анализе образовательных программ нами не обнаружено признаков учета специфики региональных рынков труда, которая, на наш взгляд, должна отражаться в выборе профиля образовательной программы, определении баз практик, включении в перечень результатов освоения программы дополнительных компетенций, устанавливаемых вузом, и соответствующих дисциплин, направленных на их формирование.

Таким образом, изучение образовательных программ вузов по направлению «Управление персоналом» позволяет сделать вывод о достаточно большом разнообразии определения их направленности, профиля, содержания дисциплин и др. Компетентностный подход в образовательных программах находит выражение в формулировании результатов обучения в виде перечня универсальных и профессиональных компетенций, а также построении компетентностной модели выпускника и разработке матрицы компетенций.

2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ

2.1. Компетентностная модель специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза

Компетентностно ориентированная образовательная программа должны быть построена на основе разработанной в вузе компетентностной модели выпускника. Компетентностная модель выпускника вуза по конкретному направлению подготовки, в свою очередь, должна полностью соответствовать модели специалиста в данной сфере профессиональной деятельности. Но при этом, по нашему убеждению, эти модели не идентичны, так как модель специалиста отражает характеристики профессионала, которыми выпускник вуза в полной мере не обладает. Кроме того, в модели специалиста — выпускника вуза акцент должен быть сделан на его подготовке, в то время как для модели специалиста-профессионала это условие не является обязательным.

Построение компетентностной модели специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза требует определения подходов и принципов моделирования.

В педагогических науках большинство авторов (А. А. Братко, И. А. Колесникова, А. М. Новиков и др.) под моделью понимают вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте [165]. Интерес представляет подход Ю. З. Кушнер, по мнению которой модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме [143]. В. А. Веников рассматривает модель с точки зрения теории подобия, отмечая, что модель — некий промежуточный объект, находящийся в отношении подобия к исследуемому объекту [70]. Таким образом, модель всегда связана с объектом, представляет собой систему элементов, воспроизводящую его отдельные стороны и их взаимосвязи. Данный подход используем в нашем исследовании при построении компетентностной модели.

В научной литературе представлен широкий спектр классификаций моделей. Чаще всего модели классифицируются по следующим характеристикам:

- область использования (профессиональные, опытные, учебные, игровые и др.);
- отрасль знания (педагогические, математические, экономические и др.);
- функциональное назначение (например, модель-образец и модель-заменитель);
- форма представления (материальные, идеальные).

Л. М. Фридман выделяет виды моделей в зависимости от выполнения ими функций: модель-заменитель, модель-представление, модель-интерпретация и модель исследовательская [226].

Компетентностная модель специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза по данным классификациям является: профессиональной — по области использования, педагогической — по отрасли знания, идеальной — по форме представления, исследовательской — по функциональному назначению, моделью-образцом — по функции.

Итак, на основе рассмотренных подходов в рамках нашего исследования определим компетентностную модель специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза как идеальный образец квалифицированного специалиста, отвечающего требованиям профессиональных и образовательных стандартов, на начальном этапе включения в профессиональную деятельность.

Большое число публикаций по проблеме разработки моделей специалистов свидетельствует, что данной теме в последние тридцать лет уделялось значительное внимание ученых и практиков (В. Е. Анисимов, Е. М. Иванова, Е. А. Климов, Ю. А. Лавриков, А. К. Маркова, Г. К. Оноприенко, Е. Э. Смирнова, Н. Ф. Талызина, В. Д. Шадриков и др.) [128; 144; 153; 167; 213; 239], что связано с необходимостью постоянного совершенствования модели специалиста — выпускника вуза в силу стремления образовательной системы удовлетворять потребностям динамичного рынка труда. При этом исследователями использовались различные подходы: деятельностный, субъектный, профессиографический, задачный, профессионально-квалификационный и др. Однако каждый из данных подходов описывает профессиональную деятельность односторонне.

Изучение литературы показывает, что во многих публикациях рассматриваются два типа моделей: модель деятельности и модель подготовки (Н. Г. Печенюк, Е. Э. Смирнова, Н. Ф. Талызина, Л. Б. Хихловский и др.). Модель деятельности описывает задачи, функции, способы работы конкретного специалиста, а модель подготовки — содержание и формы обучения. Взаимосвязь данных моделей рассматривается с различных точек зрения. Так, творческим коллективом под руководством Н. А. Селезневой в основу построения модели деятельности положена квалификационная характеристика специалиста [200]. Н. Ф. Талызина связывает модель специалиста с описанием целей образования [213]. Модель специалиста, по мнению А. К. Марковой, может существовать в двух вариантах: модель деятельности специалиста и модель личности специалиста. Соответственно, на основе модели деятельности строится модель подготовки, включающая виды учебной и познавательной деятельности по овладению профессией, учебные планы и программы, воспитательные меры, формы связи с производством, квалификационные характеристики специалиста [153]. При некоторых различиях данные авторы

сходятся в одном: модель специалиста является сложносоставной, или многокомпонентной [91].

На наш взгляд, при построении модели специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза необходимо интегрировать данные подходы на основе компетентностного, так как это позволит учесть существенные признаки перечисленных подходов и современные требования.

По нашему мнению, компетентностная модель специалиста — выпускника вуза должна отвечать на вопросы: «Что должен делать данный специалист?» и «Что он для этого должен знать?». Если подходы к ответу на первый вопрос практически не изменились и укладываются в рамки традиционного профессиографического описания, то для ответа на второй сегодня используются термины «компетенции» и «компетентность», тем самым трансформируя этот вопрос в другой: «Каким должен быть специалист, т. е. какими компетенциями он должен обладать?». На наш взгляд, при построении модели специалиста — выпускника вуза данные вопросы необходимо дополнить еще одним: «Чему и как должен быть научен будущий специалист?».

Таким образом, компетентностная модель специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза должна интегрировать основные характеристики профессиональной деятельности, требования рынка труда к специалисту соответствующего профиля как своеобразный социальный заказ вузу и конкретизировать его в системе подготовки. В нашем исследовании предлагается подход к разработке компетентностной модели, основанный на интеграции трех взаимосвязанных конструктов: модели профессиональной деятельности, модели компетенций и модели профессиональной подготовки. Это дает возможность, с одной стороны, отразить современное содержание профессиональной деятельности, а с другой — определить подходы к организации образовательного процесса.

Основой для разработки компетентностной модели специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза являются нормативные документы, отражающие содержание профессиональной деятельности. До недавнего времени таким документом являлся «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих», включающий описание должностных обязанностей (содержание работы), требований к знаниям, уровню профессионального образования работника и стажу работы по специальности. В настоящее время проходит его поэтапная замена на профессиональные стандарты. Поэтому именно профессиональные стандарты должны лежать в основе разработки компетентностной модели.

Предлагаемый подход апробирован нами при разработке компетентностной модели специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза, при этом в основу модели профессиональной деятельности положен профессиональный стандарт «Специалист по управлению персоналом».

Модель включает такие структурные компоненты профессиональной деятельности, как:

- субъект (руководители организации и подразделений, специалисты кадровых служб);
- объект — персонал организации;
- предмет — его количественные и качественные характеристики;
- цели и задачи деятельности;
- нормативная основа — система законодательных и нормативных документов, а также требования профессионального сообщества;
- направления деятельности;
- трудовые функции;
- должности и уровни квалификации (рис. 3).

Разработка модели компетенций специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза также основывалась на содержащихся в профессиональном стандарте характеристиках специалистов и требованиях федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Управление персоналом» (уровень бакалавриата) к результату обучения. Кроме этого, нами учитывались результаты социологического опроса руководителей и работников кадровых служб организаций Новосибирска¹, а также результаты вторичного анализа социологических опросов, проведенных в Сибирском регионе, направленных на установление значимости общепрофессиональных и профессиональных компетенций специалистов в сфере управления персоналом.

Работодателям предлагалось оценить по пятибалльной шкале востребованность компетенций, которыми должен обладать бакалавр по направлению подготовки «Управление персоналом». В результате определена группа компетенций наибольшей и наименьшей востребованности (табл. 9).

Обращает на себя внимание, что в перечне компетенций, получивших высокие оценки, большая часть необходима для обеспечения прикладных аспектов деятельности — отдельных операций и процедур в рамках кадровых процессов (с 1-й по 8-ю), остальные — для реализации этических принципов профессиональной деятельности (например, исключения дискриминации, обеспечения социальной ответственности и др.). Если первые требуют владения технологиями, то вторые — наличия устойчивой системы личностных и профессиональных ценностей.

Среди компетенций, получивших у работодателей низкие оценки значимости, оказались так называемые «избыточные» компетенции, не востребованные реальной практикой профессиональной деятельности менеджеров по персоналу в большинстве организаций. Так, первые две компетенции в экспертном перечне необходимы на более высоком уровне управления. Компетенция

¹ Исследование проводилось в 2013-2015 гг., в опросе участвовало 66 чел., представляющих 44 организации различных отраслей экономики: образования, органов государственного и муниципального управления, здравоохранения, транспорта, промышленности, строительства, сферы торговли и услуг. Опрос проводился по специально разработанной анкете, включавшей перечень компетенций их ФГОС ВО.

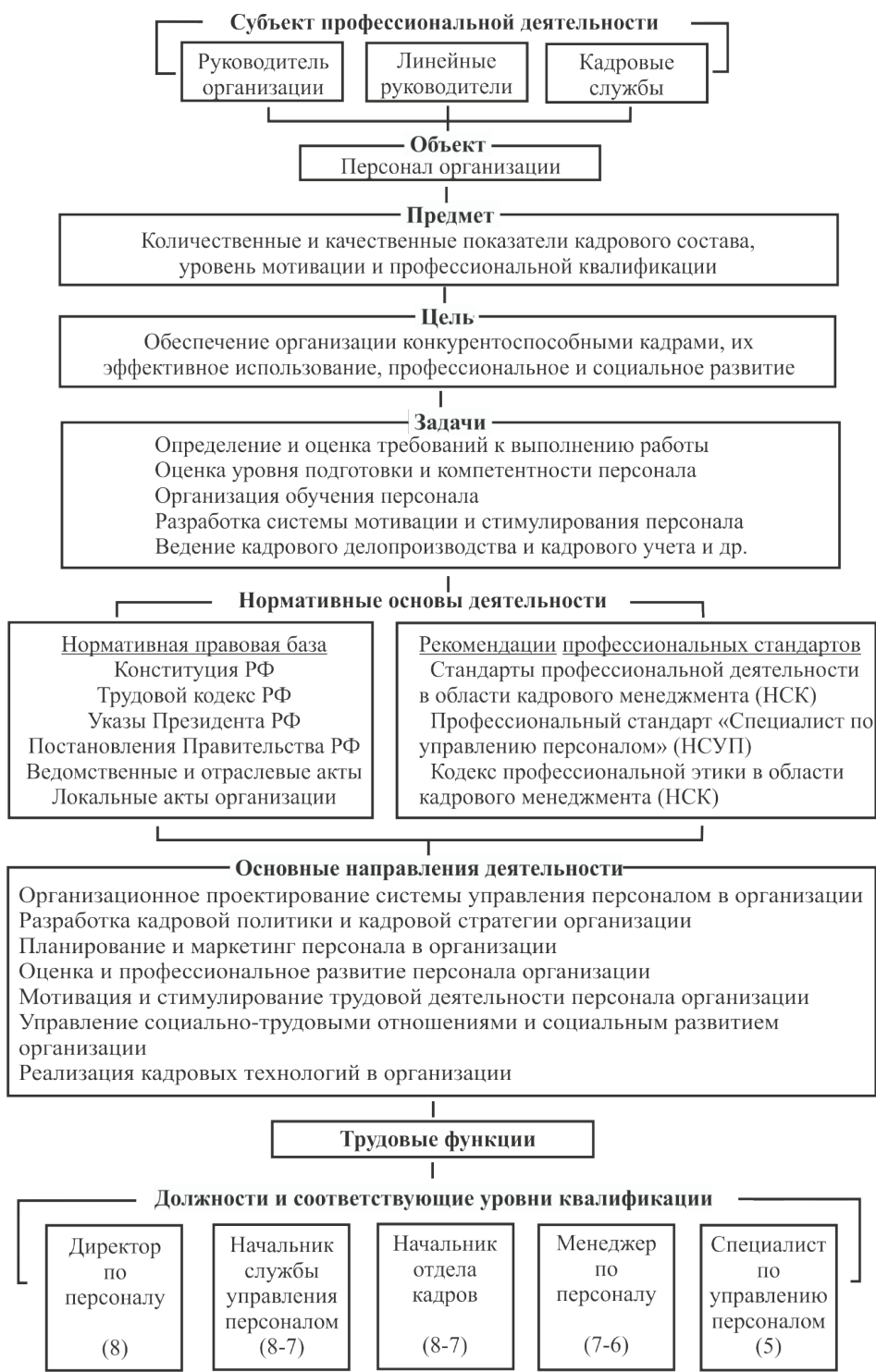


Рисунок 3 — Модель профессиональной деятельности в сфере управления персоналом

Таблица 9 — Оценка работодателями востребованности компетенций бакалавров по направлению подготовки «Управление персоналом»

Компетенции	Оценка востре-бованности, средний балл
Компетенции, имеющие высокую востребованность	
1. Умение составлять описания функционала сотрудников и подразделений различных уровней (карты компетенций, должностные инструкции)	5,0
2. Умение вести кадровое делопроизводство и организовывать архивное хранение кадровых документов	5,0
3. Знание процедуры приема, увольнения, перевода на другую работу и перемещения персонала, применения дисциплинарных взысканий	5,0
4. Владение навыками разработки локальных нормативных актов, касающихся организации труда	4,97
5. Знание основ найма, разработки и внедрения программ и процедур подбора и отбора персонала и умение применять их на практике	4,94
6. Знание Трудового кодекса Российской Федерации и иных нормативных правовых актов, содержащих нормы трудового права	4,93
7. Знание основы разработки и внедрения требований к должностям, критериев подбора и расстановки персонала и умение применять их на практике	4,93
8. Знание и умение использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности	4,89
9. Знание требования и владение навыками обеспечения защиты персональных данных сотрудников	4,86
10. Приверженность этическим ценностям: уважение человеческого достоинства, честность, открытость, справедливость, порядочность, терпимость	4,84
Компетенции, имеющие низкую востребованность	
1. Знание основ современной философии и концепций управления персоналом, сущности и задач, закономерностей и принципов управления персоналом	2,94
2. Способность участвовать в реализации программы организационных изменений (в том числе в кризисных ситуациях) в части решения задач управления персоналом, способность преодолевать локальное сопротивление изменениям	2,78
3. Владение навыками ведения взаимодействия по кадровым вопросам с Национальным союзом кадровиков, профсоюзами и трудовым коллективом	2,66
4. Владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающим эффективную профессиональную деятельность	2,66
5. Владение технологиями управления безопасностью труда персонала	2,65

«владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающим эффективную профессиональную деятельность» не требуется ввиду отсутствия постоянного контакта специалистов кадровых служб с иностранными работниками, а компетенции, связанные с охраной труда, формированию которых в ФГОС ВО уделяется достаточно много внимания, оказываются невостребованными на рынке труда специалистов по управлению персоналом. Это связано с тем, что на предприятиях и в организациях эти функции выполняются, как правило, инженерами и специалистами по охране труда. В то же время высоко востребованными являются компетенции по кадровому делопроизводству и кадровым процедурам в целом.

Результаты исследования подтверждаются данными социологического исследования «Компетентностная модель выпускника направления подготовки «Управление персоналом» глазами работодателей», проведенного в 11 компаниях Владивостока в 2015 г., а также исследования на тему «Значимость компетенций бакалавра по управлению персоналом: оценка работодателей», проведенного в 23 компаниях Иркутска в 2016 г.

Работодатели Владивостока считают наиболее важными из предложенных в перечне общекультурных компетенций — «Умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь», в перечне профессиональных компетенций в области организационно-управленческой и экономической деятельности — «Знание основ найма, разработки и внедрения программ и процедур подбора и отбора персонала и умение применять их на практике», в информационно-аналитической деятельности — «Владение навыками анализа конкурентоспособности стратегии организации в области подбора и привлечения персонала», в социально-психологической деятельности — «Способность и готовность оказывать консультации по формированию слаженного, нацеленного на результат трудового коллектива», в проектной деятельности — «Знание основ разработки и использования инноваций в сфере управления персоналом и готовность использовать их на практике». К наименее важным компетенциям отнесены «Умение анализировать и оценивать исторические события и процессы в их динамике и взаимосвязи», «Знание нормативно-правовой базы безопасности и охраны труда», «Владение методами анализа травматизма и профессиональных заболеваний», «Умение применять инструменты прикладной социологии в формировании и воспитании трудового коллектива» и др.

По мнению работодателей Иркутска, наиболее востребованными компетенциями являются «Умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь», «Способность отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношения», «Знание принципов и основ формирования системы мотивации и стимулирования персонала, в том числе оплаты труда, и умение применять их на практике». Низкую оценку получили компетенции «Умение анализировать и оценивать исторические события и процессы в их динамике и взаимосвязи», «Владение методами анализа травматизма и профессиональных

заболеваний», «Умение применять инструменты прикладной социологии в формировании и воспитании трудового коллектива».

Авторы данных исследований также делают вывод, что существует разрыв между ожиданиями работодателей и компетенциями, представленными во ФГОС ВО. Попытка решить эту задачу предпринята во ФГОС 3++, в котором право определения профессиональных компетенций передано вузам, что приводит к их большей самостоятельности и направленности на потребности рынка труда.

Результаты данных исследований учитывались нами при отборе компетенций для создания компетентностной модели выпускника.

По нашему мнению, модель компетенций должна включать два блока — блок нормативных оснований и структурный блок. Выделение блока нормативных оснований дает возможность отразить в модели взаимосвязь требований к квалификации специалиста, содержащихся в профессиональных стандартах, и требований к результатам освоения образовательных программ, содержащихся во ФГОС. В свою очередь, профессиональные стандарты описывают знания, умения и навыки, требующиеся для реализации направлений деятельности, трудовых функций и действий, которые в образовательном стандарте описаны языком компетенций (рис. 4).

Структурный блок модели компетенций отражает, во-первых, классификацию компетенций по видам (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные), во-вторых, составляющие их компоненты (знания, умения,



Рисунок 4 — Нормативный блок модели компетенций выпускника вуза — специалиста в сфере управления персоналом

владение навыками и действия). Для отражения когнитивного основания данной модели, с нашей точки зрения, лучше всего подходит метафора торта, слои которого представляют собой знания (базовый слой), умения (второй слой), владение навыками (третий слой), действия (поверхностный слой, наиболее видимый). Таким образом, каждая группа компетенций (кусочек торта) включает все составляющие, а торт в целом — все группы компетенций.

Как показано выше, компетенции представляют собой способность специалиста успешно решать конкретные задачи на основе системной интеграции знаний, умений и навыков, а также значимых качеств личности, т. е. каждая компетенция является, по сути, сложной структурой, включающей компоненты: когнитивный (знания), операционально-деятельностный (умения, навыки и действия) и ценностно-смысловой (отношение к деятельности). Это понимание взято за основу при выделении в каждой компетенции отдельных составляющих, или структурных компонентов.

Мы исходим из того, что способность к успешным действиям может быть достигнута путем последовательного формирования соответствующих знаний, умений, навыков и личностных качеств будущего специалиста. Описание структурных компонентов компетенции предполагает ответ на вопрос: «Какие конкретно знания, умения, навыки должны быть сформированы для освоения данной компетенции и как должны проявляться?». При этом важно, чтобы структурные компоненты в содержательном плане были тесно взаимосвязаны между собой как грани соответствующей компетенции, обеспечивая ее целостность.

Декомпозиция компетенций позволяет выделить те минимальные единицы компетенции, на формировании которых должны быть сосредоточены усилия как обучающихся, так и преподавателей (рис. 5).

В совокупности обе модели — модель профессиональной деятельности и модель компетенций — максимально полно отражают специфику профессиональной деятельности специалиста в сфере управления персоналом и поэтому могут стать основой для модели подготовки специалиста.

При разработке модели профессиональной подготовки специалиста нами также применялся принцип выделения нормативных оснований. В профессиональном обучении таковым является федеральный государственный образовательный стандарт, в нашем случае по направлению подготовки 38.03.03 — Управление персоналом, содержащий требования к результатам освоения программы бакалавриата (в форме перечня универсальных и общепрофессиональных компетенций) и требования к условиям реализации образовательной программы. Включение в модель данного компонента обусловлено логической необходимостью ответа на вопрос: «Какие условия — кадровые, методические, организационные, материально-технические — должны быть созданы для качественной подготовки?». Наряду с обеспечением содержания образовательной программы реализация данных условий будет способствовать достижению требуемого качества подготовки специалиста (рис. 6).

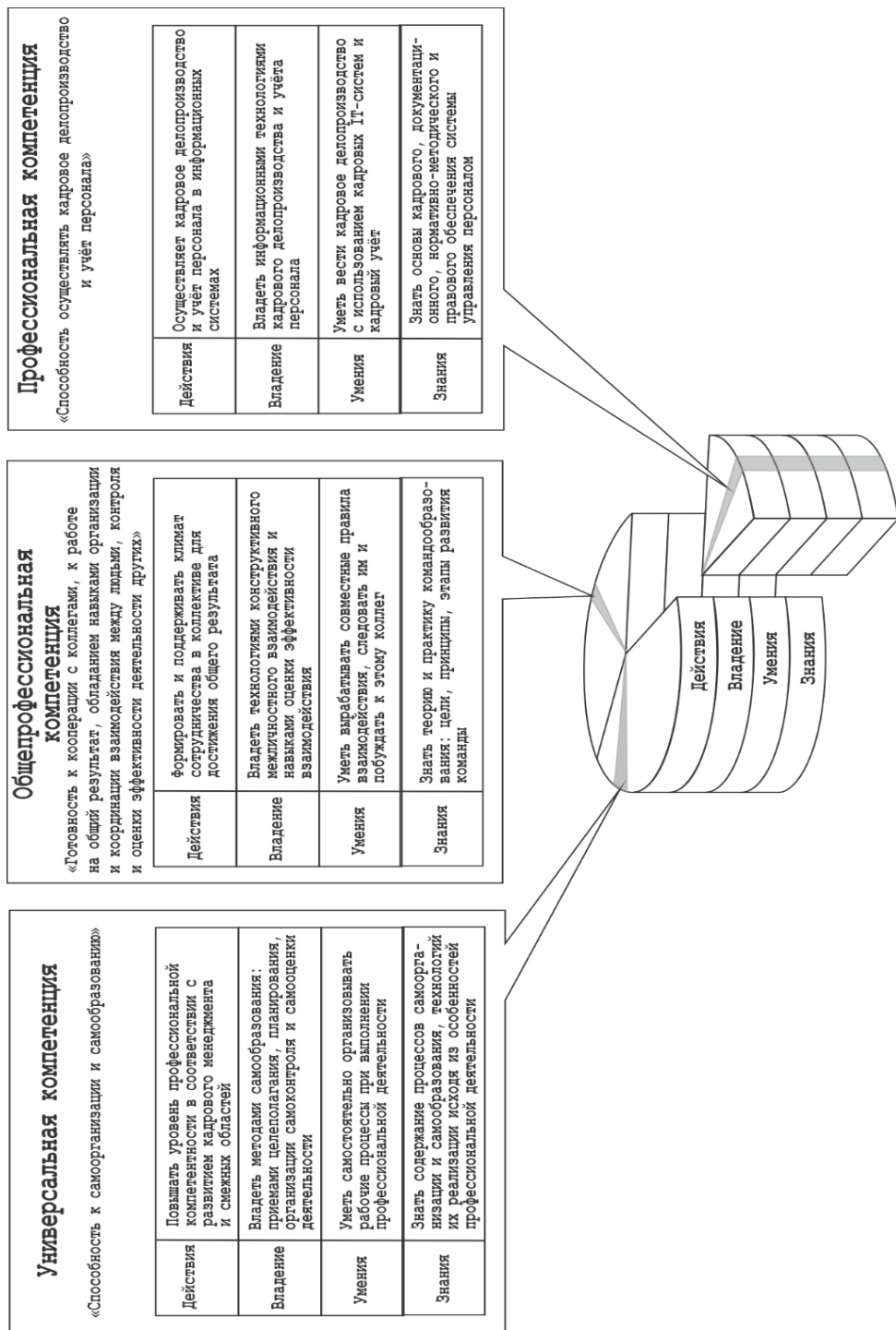


Рисунок 5 — Структура компетенций на примере компетентностной модели специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза



Рисунок 6 — Модель профессиональной подготовки

Поскольку, как показано выше, компетентностная модель представляет собой интеграцию модели профессиональной деятельности, модели компетенций и модели профессиональной подготовки специалиста, построение модели специалиста в сфере управления персоналом — выпускника вуза предполагает взаимное согласование их ключевых компонентов (рис. 7).

Таким образом, компетентностная модель выпускника вуза включает в качестве ядра компетенции, а также основные элементы моделей профессиональной деятельности и профессиональной подготовки. Компетенции являются связующим элементом, так как, с одной стороны, они необходимы для эффективного осуществления профессиональной деятельности, а с другой — являются результатом профессиональной подготовки. Именно уровень сформированности компетенций определяет конкурентоспособность выпускников, показателем которой является их востребованность на рынке труда и успешность профессиональной деятельности.

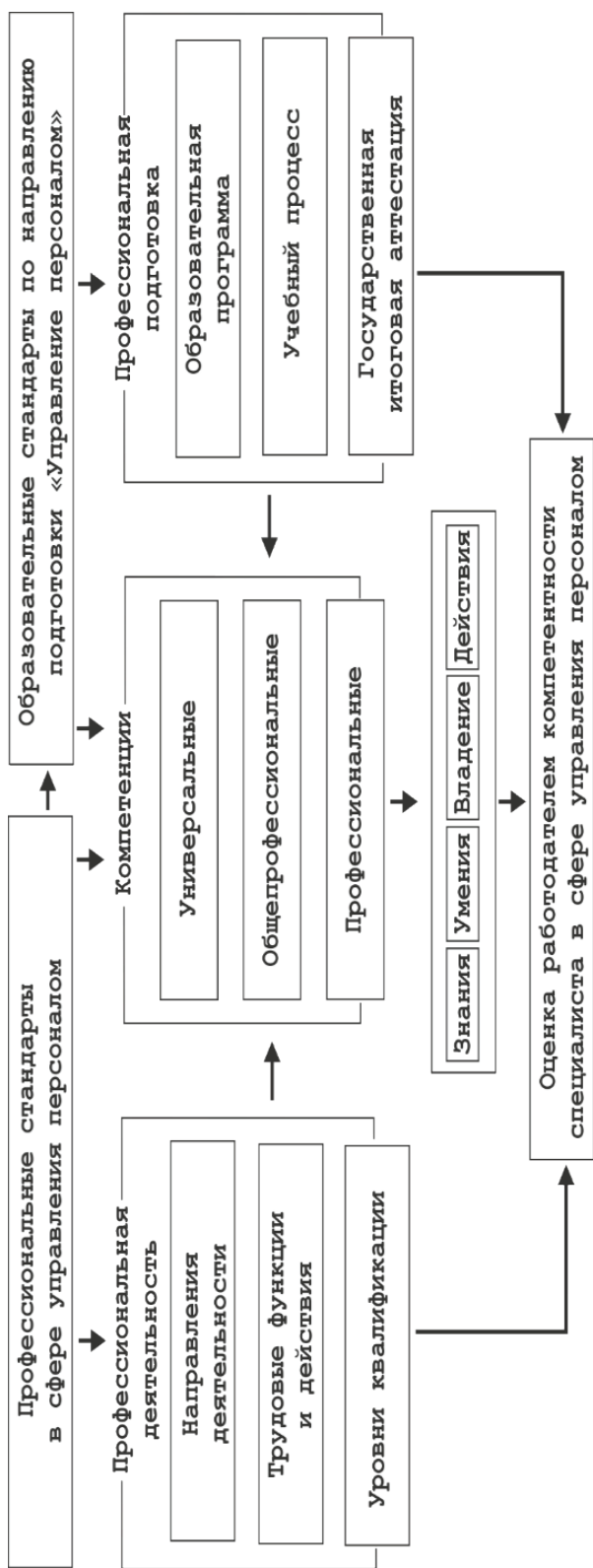


Рисунок 7 — Интегрированная компетентностная модель выпускника вуза – специалиста в сфере управления персоналом

2.2. Технология проектирования интегративной основной образовательной программы

Проектирование образовательной программы в вузе является видом педагогического проектирования, цель которого — создание модели образовательного процесса профессиональной подготовки выпускника для конкретной сферы деятельности [119, с. 23, 31].

В научной литературе педагогическое проектирование рассматривается как:

- методологическое основание организации образовательного процесса (Л. С. Выготский, Е. И. Машбиц, Э. Г. Юдин и др.);
- связующее звено между теорией и практикой, предварительная разработка основных деталей, представляющих деятельность обучающихся и педагогов (В. С. Безрукова) [171]; процесс создания нового содержания и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления (В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко и др.);
- вид деятельности по созданию модели педагогической системы, ориентированной на массовое использование (О. Б. Елищева, Е. А. Крюкова, Н. П. Поличка, В. Е. Радионов, Т. К. Смыковская, Н. Н. Суртаева, Н. О. Яковлева и др.);
- система содержательного, организационно-методического, материально-технического, социально-психологического решения педагогической задачи (В. Гаспарский, И. Пейша, А. Тондл, Ф. Ханзен и др.);
- процесс разработки инновационного проекта образовательной деятельности в вузе (В. И. Гинецинский, Е. С. Заир-Бек, А. М. Кочнев, М. Н. Невзоров, Ю. К. Чернова и др.) и др. [99; 236].

При всех различиях данные подходы объединяет понимание педагогического проектирования как самостоятельной содержательной деятельности, предваряющей реализацию образовательного процесса.

Основой педагогического проектирования является ряд закономерностей и принципов, они раскрывают его практическую сущность, определяют требования и правила эффективного осуществления, обуславливают выбор методов и средств, характеризуют результат.

Н. О. Яковлева выделяет следующие закономерности педагогического проектирования:

- атрибутивные, позволяющие выявить качества объекта и установить отношения с родовым понятием через систему признаков;
- обусловленности, вскрывающие причинно-следственные связи процесса педагогического проектирования с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние;
- эффективности, связанные с процессом совершенствования педагогического проектирования [251].

По мнению П. Хилла, проектирование может строиться на одном из двух основных принципов: эволюционного изменения или создания нового. При этом проектирование может быть нацелено на будущее, но его результаты должны основываться на том, что было в прошлом [231]. Н. В. Борисова также считает необходимым при проектировании образовательных программ учитывать государственный и социальный заказ, изучать потребности региональных рынков труда путем проведения своего рода маркетинговых исследований [62].

В классической теории проектирования В. М. Розин выделяет принципы реализуемости, завершенности, соответствия, оптимальности, конструктивной целостности [194]. В научных работах других исследователей выделены такие принципы педагогического проектирования, как

- диагностическое целеполагание, позволяющее проектировать процесс обучения как предсказуемое и целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- поэтапность, предполагающая последовательность действий;
- продуктивность, направленность на получение значимого результата;
- системность, означающая рассмотрение процесса обучения как целостной системы;
- рефлексивность, требующая непрерывности корректировки создаваемого проекта на основе анализа потребностей и возможностей субъектов образовательного процесса;
- многофакторность — учет при проектировке процесса обучения факторов, влияющих на данный процесс (В. В. Афанасьев, Л. И. Гурье, С. С. Ермолаева, Л. Д. Столяренко).

При проектировании основных образовательных программ в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов высшего образования разработчики научно-методических рекомендаций предлагают дополнительно ориентироваться на такие принципы, как:

- студент-центрированность, ориентация образовательного процесса на потребности не только государства и общества, но и обучающихся как субъектов образовательного процесса;
- результат-центрированность, ориентация на компетентностный подход, при котором важным является результат обучения, трудоустройство и успешность выпускников выступает его критерием;
- преемственность, сохранение традиций фундаментальности и качества образования;
- постепенность, необходимость постепенной адаптации основной образовательной программы к возможностям реализации компетентностного подхода в вузе;
- согласованность, обеспечение взаимосвязи элементов основной образовательной программы, обеспечивающей ее целостность (Р. Н. Азарова,

Н. В. Борисова, Н. М. Золотарева, В. Б. Кузов, В. Л. Петров, Н. А. Селезнева и др.) [30].

Педагогическое проектирование как вид деятельности представляет собой поэтапный процесс [49]. В исследованиях приводятся различные подходы к выделению этапов. В наиболее общем виде рассматриваются следующие этапы:

- 1) педагогическое прогнозирование — формулирование идеи и разработка целей создания педагогической системы и основных путей их достижения;
- 2) педагогическое моделирование — разработка модели образовательной деятельности и доведение ее до уровня практической реализации;
- 3) педагогическое конструирование — детализация учебного процесса для использования в конкретных условиях образовательной деятельности.

В вузах при проектировании основных образовательных программ деятельность на каждом из рассмотренных этапов наполняется определенным содержанием: на этапе педагогического прогнозирования должна быть разработана концепция образовательной программы, на втором этапе создается компетентностная модель выпускника и модель подготовки, на третьем этапе определяется содержание и способы организации учебного процесса.

Данная логика находит отражение в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, специалитета, магистратуры» [18], устанавливающим общие требования, а также в методических рекомендациях «Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования», в которых изложен алгоритм проектирования образовательной программы на основе ФГОС.

Проектирование образовательных программ рекомендуется начинать с анализа компетенций, представленных в стандарте. Следующий этап — выделение укрупненных кластеров компетенций, представляющих результат выполнения образовательной программы. В дальнейшем рекомендуется, исходя из логики образовательной деятельности и принятой периодизации процесса обучения в вузе (курсы, семестры), выделить периоды освоения компетенций (от начального до итогового), разработать учебные планы с соответствующими блоками дисциплин и модулей, сгруппированных по тематическим единицам содержания обучения, и графики учебного процесса. При разработке учебного плана в соответствии с заявленной логикой необходимо определить, какие структурные единицы на каждом этапе будут обеспечивать достижение запланированных результатов обучения. На заключительном этапе происходит конструирование учебного процесса: детализация целей и результатов обучения в рабочих программах и фондах оценочных средств, учебно-методических разработках и др. Технология проектирования при

таким подходе имеет ярко выраженную направленность на отражение результата освоения образовательной программы, так как задача формирования компетенций проходит через все этапы.

На наш взгляд, проектирование интегративной образовательной программы должно основываться на следующих принципах:

- 1) коллегиальность — процесс разработки необходимо строить на коллегиальной основе, а содержание образования по видам деятельности должно быть согласовано со всеми заинтересованными участниками — потенциальными работодателями, органами государственного управления региона и др.;
- 2) целесообразность — цели обучения должны определяться в контексте формирования у обучающихся профессиональной компетентности как способности к эффективной работе по наиболее востребованным видам деятельности на региональном рынке труда;
- 3) реальность — содержание профессиональной подготовки должно способствовать формированию компетенций, необходимых для решения профессиональных задач в соответствии с реальными потребностями рынка труда, а также спецификой вуза и возможностями научно-педагогического коллектива кафедр, участвующих в подготовке;
- 4) научность — необходимо обеспечить достаточный уровень теоретической направленности обучения, учитывающий актуальные направления развития данной области профессиональной деятельности, достижения науки и практики;
- 5) оптимальность — должен быть установлен оптимальный объем и соотношение теоретического и практического обучения, с использованием передовых технологий и методов профессионального обучения.

Предлагаемая нами технология сосредоточена на описании содержательной стороны проектирования интегративной основной образовательной программы и включает последовательную реализацию деятельности на следующих этапах: аналитическом, моделирующем, концептуальном, методическом, внедренческом (оценочном) (рис. 8).

Рассмотрим деятельность на каждом этапе с точки зрения решаемых задач, методов, возникающих проблем и путей их решения.

На аналитическом этапе должен решаться ряд взаимосвязанных задач:

- 1) Проведение мониторинга спроса и предложения специалистов на рынке труда в целом и в регионе в частности для получения информации о том, какие специалисты с точки зрения уровня, профиля подготовки и специализации требуются, какими профессиональными компетенциями должен обладать выпускник вуза, освоивший образовательную программу. Определение прогноза спроса и предложения специалистов на рынке труда может осуществляться с помощью анализа вакансий и резюме, опубликованных в СМИ, на интернет-порталах, имеющихся в

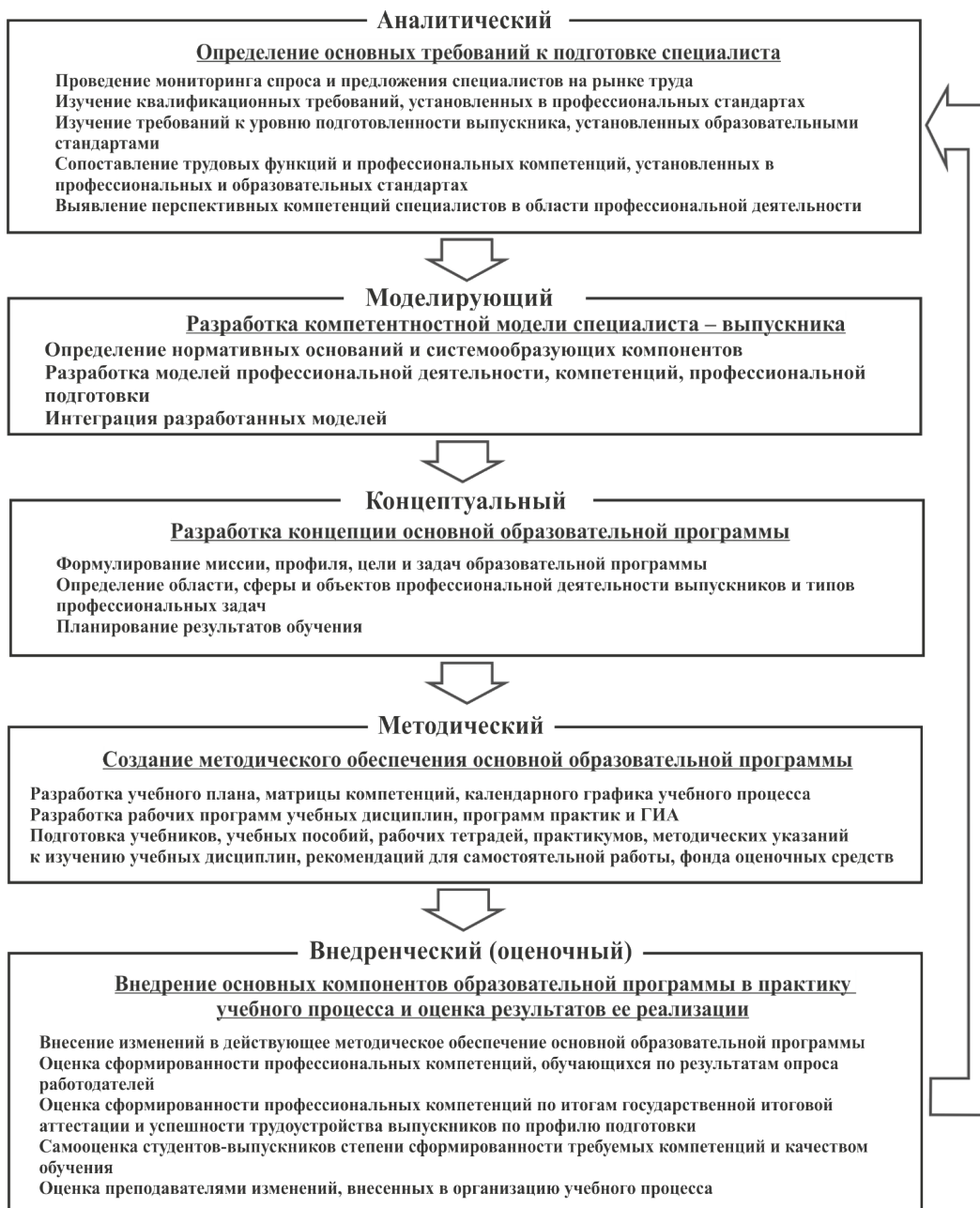


Рисунок 8 — Этапы проектирования интегративной основной образовательной программы

- центрах занятости, а также изучения потребности работодателей в необходимых специалистах в долгосрочной перспективе путем их опроса.
- 2) Изучение профессиональных стандартов с целью определения требований к выпускнику, предъявляемых конкретной областью трудовой деятельности.
 - 3) Изучение требований к уровню подготовленности выпускника, установленных образовательными стандартами, как документально зафиксированных социальных норм к содержанию образования и его качеству.
 - 4) Сопоставление трудовых функций и профессиональных компетенций, установленных в профессиональных и образовательных стандартах на основе их детального анализа с целью определения дополнительных компетенций, необходимых специалистам данного профиля.
 - 5) Выявление перспективных компетенций специалистов в области профессиональной деятельности по результатам форсайт-анализа и проведения фокус-групп.

Однако, как показывает практика, осуществление деятельности на данном этапе сопровождается рядом проблем. Во-первых, в профессиональных стандартах не используется термин «компетенции», требования к специалистам описываются через категории «знает», «умеет», «владеет навыками», а также «способности», «стремление», «следование», что не способствует установлению единства в представлении результата профессиональной подготовки. Во-вторых, некоторые квалификационные требования, обозначенные в профессиональных стандартах, отсутствуют в соответствующих ФГОС, а профессиональные задачи, к выполнению которых должны быть подготовлены выпускники, не включены в профессиональные стандарты. При описании профессиональных задач практически повторяются формулировки трудовых действий, необходимых умений и знаний. В-третьих, формулировки компетенций во ФГОС в смысловом плане перегружены, не структурированы, что затрудняет их использование в процессе обучения. Неясен и принцип отнесения компетенций к группе общепрофессиональных и профессиональных. Одна формулировка может содержать все три термина «знать», «уметь» и «владеть». Это затрудняет выделение структурных компонентов компетенций, а также закрепление компетенций за учебными дисциплинами, на содержании которых они должны формироваться.

В содержательном плане таким принципом могло бы стать соотнесение группы компетенций с уровнем решаемых задач в рамках соответствующих должностей: общепрофессиональные — для всех должностей данной сферы деятельности вне зависимости от уровня; профессиональные — для уровней стратегического и тактического, преимущественно руководящих должностей, а также для оперативного уровня и должностей специалистов. Такой подход позволил бы реализовать уровневый принцип обучения.

Кроме того, отсутствует унифицированная методика изучения требований работодателей к выпускникам, что приводит к необходимости вузам разрабатывать ее самостоятельно. Отдельной проблемой является необходимость организационного обеспечения данной деятельности, для чего вузам потребуются создавать специальные структуры. В качестве таковых сегодня могут выступать Центры карьеры, трудоустройства и другие подобные подразделения.

Итогом деятельности на данном этапе выступает интеграция требований государства, работодателей и общества к выпускнику данной образовательной программы.

Моделирующий этап должен быть посвящен разработке компетентностной модели специалиста — выпускника, поскольку построение образовательного процесса обуславливает необходимость создания эталонного образа специалиста в профессиональной сфере. На практике чаще всего компетентностная модель подменяется моделью компетенций, которая, в свою очередь, сводится к перечню компетенций, классифицированных по каким-либо основаниям, обычно — установленным в образовательном стандарте. Как было показано выше, этого недостаточно для построения образовательной программы.

На третьем, концептуальном, этапе должна быть создана концепция образовательной программы: сформулирована миссия, профиль, ее цели и задачи, область, сфера и/или объекты профессиональной деятельности выпускников и типы профессиональных задач, а также планируемые результаты обучения в соответствии с обобщенными трудовыми функциями, заявленными в профессиональных стандартах, результатами проведения форсайт-анализа, фокус-групп и других исследований.

Содержание концепции должно включать:

- социально-экономическое обоснование актуальности образовательной программы и ее профиля;
- выбор подходов, на основе которых программа будет разработана и реализована;
- характеристика условий, необходимых для реализации программы (организационных, кадровых, материально-технических, в том числе информационно-методических и др.).

Как правило, основные положения концепции образовательной программы отражаются в пояснительной записке к ней, включающей указание на профиль, формулировку миссии, целей, задач и др. При разработке миссии образовательной программы необходимо соблюсти ряд условий:

- 1) формулирование миссии требует учета интересов потребителей образовательных услуг — обучающихся, работодателей **регионального рынка труда и общества в целом**;
- 2) определение ключевых характеристик образовательной программы, формирующих ее конкурентные преимущества;

- 3) миссия образовательной программы должна соотноситься с миссией вуза, факультета и кафедры, задавать общие ориентиры и ценности и служить важным условием эффективного управления процессом подготовки, являясь своего рода «вдохновляющим началом».

При разработке интегративной образовательной программы в Сибирском институте управления в соответствии с изложенным выше принципом коллегиальности к формулированию миссии, помимо научно-педагогического коллектива кафедры, привлечены заинтересованные стороны — потенциальные работодатели, эксперты из числа специалистов органов государственного управления региона, выпускники прошлых лет и др. При разработке миссии образовательной программы во внимание приняты экспертные оценки специалистов о социально-экономической ситуации в стране и Сибирском регионе, прогноз динамики рынка труда и рынка образовательных услуг, тенденции развития данного вида профессиональной деятельности.

Миссия интегративной образовательной программы по подготовке бакалавров по направлению «Управление персоналом» включает следующие положения:

«Исходя из того, что высшее образование в сфере управления способствует социально-экономическому прогрессу и развитию общества, мы готовим менеджеров для работы в области управления персоналом, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности в социальной сфере и государственном и муниципальном управлении и обладающих востребованными на рынке труда квалификациями, способных к профессиональному росту и мобильности в условиях глобальной информатизации и динамичности развития общества.

Наряду с профессиональной подготовкой высокого уровня, мы стремимся формировать личность будущего профессионала, соответствующую требованиям современного общества путем освоения обучающимися новых профессиональных и социальных ролей, формирования достойного профессионального имиджа, развития лидерского потенциала и социально-ответственной позиции».

Данная формулировка миссии согласуется с миссией Сибирского института управления и факультета государственного и муниципального управления, в состав которого входит кафедра управления персоналом, так как в них подчеркивается направленность на подготовку «конкурентоспособных управленческих кадров для государственного, общественного и частного секторов с целью инновационного развития Сибирского региона».

Как показано выше, цели образовательной программы в условиях реализации компетентностного подхода должны описывать результаты профессиональной подготовки в форме компетенций.

В ходе разработки интегративной образовательной программы сформулированы следующие цели:

- формирование у обучающихся общепрофессиональных компетенций в соответствии с требованиями государственного образовательного

- стандарта и профессиональных компетенций в области управления персоналом, востребованных на рынке труда Сибирского региона в социальной сфере и государственном и муниципальном управлении;
- развитие универсальных компетенций (общекультурных, социальных, прикладных), прежде всего способности к непрерывному обучению и развитию, адаптивности к изменяющимся условиям общественной жизни и профессиональной деятельности;
 - создание в образовательном пространстве культурно насыщенной среды, позволяющей формировать у обучающихся представления о профессиональной культуре и общекультурных ценностях, этику межличностных отношений, воспитывать толерантность и гражданскую ответственность.

Достижение поставленных целей при разработке и реализации основной образовательной программы предусматривает решение следующих основных задач:

- 1) создание условий для реализации требований ФГОС ВО и профессионального стандарта;
- 4) изучение и учет в образовательном процессе актуальных потребностей регионального рынка труда и тенденций в развитии профессиональной деятельности;
- 5) использование в учебном процессе современных интерактивных и практико-ориентированных форм и методов обучения;
- 6) проведение объективной оценки уровня сформированности компетенций в ходе и по окончании обучения;
- 7) учет особенностей образовательной деятельности вуза и кафедры.

Четвертый, методический, этап заключается в разработке содержания образовательной программы и ее методического обеспечения — создания документов, регламентирующих организацию образовательного процесса. Однако в содержании деятельности на данном этапе также могут возникнуть проблемы.

Проблемы разработки методического обеспечения образовательных программ (учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин (модулей), программ практик, учебно-методического комплекса и др.) широко отражены в научных трудах А. Р. Арутюнова, Л. В. Байбородова, Н. Б. Байкова, М. А. Галагузовой, Ю. Л. Камашевой, О. Г. Комковой, Н. И. Лыгиной, Г. И. Мансуровой, В. М. Монахова, Т. С. Назаровой, Н. А. Селезневой, Г. Б. Скока, Т. И. Шамова, Ю. А. Шихова и ряда других авторов [124; 200; 206; 240].

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в понимании методического обеспечения отсутствует терминологическое единство: чаще всего используются такие термины, как «программно-методическое обеспечение», «комплексное методическое обеспечение», «системно-методическое обеспечение», «учебно-методический комплекс», «дидактический комплекс» и др.

При этом под программно-методически обеспечением ряд авторов понимают комплекс методических документов, по которым можно эффективно осуществлять образовательный процесс (В. И. Гам [76], Н. А. Дука, Л. В. Немцова). По их мнению, ключевое значение имеют учебные программы и педагогические технологии [220]. Понятие «комплексное методическое обеспечение» Т. И. Шамова и другие авторы используют для обозначения методического обеспечения, включающего в качестве компонентов цели обучения, учебные планы и программы, методические пособия, дидактические средства [240]. Системно-методическое обеспечение В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур, И. Г. Мухамедеев рассматривают как совокупность учебно-методических документов, в которой отражается системная характеристика элементов проектируемой педагогической системы [50; 161; 216]. Под учебно-методическим комплексом О. Г. Комкова и Ю. А. Шихов понимают систему документации (нормативной и учебно-методической), программно-технических средств обучения и контроля, обеспечивающих эффективную реализацию основных образовательных программ, в соответствии с учебным планом образовательной организации [243]. Понятие «учебно-методическое обеспечение» Г. И. Ибрагимов, Ю. Л. Камашева определяют как комплекс учебно-методических документов и учебно-методических средств, устанавливающих рациональное содержание обучения и методику проведения учебного процесса [109; 110; 124].

Как показывает практика, в вузах наиболее часто понятие «методическое обеспечение» используется в трактовке А. В. Кутузова, который под ним понимает учебную программу дисциплины, тематический план, методические рекомендации для проведения аттестаций, дидактические средства для обеспечения реализуемой технологии обучения [124].

Обобщение различных взглядов позволяет нам предложить собственный подход к пониманию методического обеспечения. По нашему мнению, методическое обеспечение основной образовательной программы в вузе включает три взаимосвязанных блока: организационно-методическое, программно-методическое и учебно-методическое обеспечение, устанавливающие организацию, содержание образовательного процесса и методы осуществления учебного процесса (рис. 9).

Блоки методического обеспечения основной образовательной программы тесно взаимосвязаны. Организационно-методическое обеспечение представляет собой нормативную и обязательную документацию, обеспечивающую образовательный процесс, и может быть реализовано только при наличии программно-методического обеспечения, которое задает границы содержания образования, и учебно-методического обеспечения, помогающего обучающимся в его освоении.

Заключительный, внедренческий (или оценочный), этап проектирования образовательной программы посвящен внедрению основных компонентов образовательной программы в практику учебного процесса и оценке результатов.



Рисунок 9 — Структура методического обеспечения основной образовательной программы

На наш взгляд, основные проблемы, связанные с внедрением новых образовательных программ, обусловлены необходимостью, с одной стороны, обеспечить относительную устойчивость образовательного процесса, так как подготовка бакалавров по данной программе должна осуществляться в течение 4 лет, а с другой стороны — необходимость оперативного реагирования на изменения в профессиональной сфере и рынке труда, появление новых профессиональных и образовательных стандартов. Это требует разработки технологии поэтапного перехода, внесения изменений в действующие учебные планы и рабочие программы, внедрения модульного принципа построения программ для повышения их гибкости, а также актуализации и постоянного обновления методического обеспечения в целом [83]. При этом учебно-методическая часть нагрузки преподавателей существенно возрастает, что также должно быть учтено при организации учебного процесса на этапе внедрения образовательной программы.

Второй задачей данного этапа является оценка результативности образовательной программы, которая должна быть комплексной и включать оценку востребованности выпускников на рынке труда, оценку работодателями уровня сформированности компетенций выпускников и верификацию этой оценки, оценку преподавателями качества подготовки и самооценку выпускниками [127]. На основе полученных данных проводится последующая корректировка и совершенствование образовательных программ (рис. 10).

Итак, технология проектирования образовательной программы опирается на ряд методологических принципов, представляет собой определенный алгоритм действий, включающий пять этапов с собственными задачами и содержанием деятельности на каждом из них. Реализация предложенной технологии



Рисунок 10 — Система оценивания результативности образовательной программы

обеспечит полноценное проектирование образовательной программы и создаст условия для целенаправленной организации образовательного процесса.

2.3. Проектирование результатов и содержания обучения на основе модульного построения учебного плана и матрицы компетенций

Проектирование образовательной программы требует определения планируемых результатов обучения в форме перечня компетенций по группам, установленным в образовательном стандарте. В настоящее время классификация компетенций изменилась: вместо общекультурных компетенций введена группа универсальных. Выше было отмечено, что перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций определен в образовательном стандарте, а профессиональные компетенции вуз должен определить самостоятельно в соответствии с направленностью программы и компетентностной моделью выпускника [94].

Как показано ранее, при создании компетентностной модели выпускника следует применять принцип выделения структурных компонентов компетенций путем их декомпозиции на знания, умения, владение навыками и действия. Это позволит конкретизировать планируемые результаты обучения. Образец декомпозиции профессиональных компетенций представлен в Приложении 1.

Помимо описания планируемых результатов обучения в форме профессиональных компетенций, по нашему мнению, должны быть сформулированы так называемые профессионально-личностные компетенции, так как профессиональная компетентность специалиста — это не только результат обучения, но и результат личностного развития будущего профессионала, освоения им норм и ценностей профессиональной культуры, формирования

профессионального самосознания. С этой точки зрения перечень универсальных компетенций в образовательном стандарте не является исчерпывающим, необходимо сформулировать дополнительные компетенции, отражающие специфику профессионально важных качеств для данного вида профессиональной деятельности.

Опираясь на результаты контент-анализа требований к профессионально важным качествам HR-специалистов, указанным в объявлениях вакансий в СМИ, а также опроса специалистов кадровых служб, нами выделены следующие ключевые качества менеджера по персоналу:

- этичность, порядочность (уважение прав личности, ответственность за взятые на себя обязательства, надежность, честность, справедливость);
- добросовестность (высокие требования к результатам своей работы);
- рассудительность (способность принимать разумные, реалистичные и обоснованные решения);
- результативность (ориентация на конечный результат);
- настойчивость (способность преодолевать ограничения, накладываемые сложившейся ситуацией);
- преданность организации и деловая ориентация (готовность следовать нормам организации, увлеченность работой и ответственность за качество работы);
- уверенность в себе (готовность и умение решать неординарные задачи);
- командная ориентация (понимание необходимости совместной деятельности и умение работать во взаимодействии с другими);
- контактность (умение устанавливать деловые и творческие отношения с партнерами);
- коммуникативная компетентность (умение использовать устную и письменную речь, стилистические и другие выразительные средства, для взаимодействия и достижения взаимопонимания);
- умение слушать (способность воспринимать, усваивать и использовать информацию, извлекаемую из устной коммуникации).

Таким образом, основу профессионально важных качеств менеджера по персоналу составляет множество разнообразных личностных характеристик. Их анализ позволил сформировать перечень профессионально-личностных компетенций (ПЛК) менеджера по персоналу (табл. 10):

- 1) приверженность этическим нормам и морально-нравственным ценностям в профессиональной деятельности;
- 2) способность преодолевать препятствия, высокая требовательность к качеству своей работы и ориентация на достижение цели;
- 3) способность к саморазвитию, эффективной деятельности и достижению успеха в профессиональной и жизненной сфере;
- 4) способность выдерживать психоэмоциональное напряжение, сохраняя работоспособность, стрессоустойчивость.

Таблица 10 — Перечень профессионально-личностных компетенций и их структурных компонентов как основа определения планируемых результатов обучения по направлению подготовки «Управление персоналом»

№ п/п	Профессионально-личностные компетенции	Структурные компоненты компетенций
1	Способность к саморазвитию, эффективной деятельности и достижению успеха в профессиональной и личной сфере (ПАК — 1)	<p>З1 — знает сущность саморазвития и его основные характеристики; З2 — знает структуру барьеров в саморазвитии</p> <p>У1 — умеет определять приоритеты саморазвития в рамках профессиональной личностной сфере; У2 — умеет выявлять и анализировать барьеры саморазвития</p> <p>В1 — владеет навыками определения целей личного и профессионального саморазвития; В2 — владеет навыками преодоления барьеров саморазвития</p> <p>Д1 — выстраивает профессиональные и жизненные приоритеты в соответствии с целями; Д2 — осуществляет работу по устранению барьеров саморазвития</p>
2	Приверженность этическим нормам и ценностей в профессиональной деятельности (ПАК — 2)	<p>З1 — знает основные понятия морали и этики, профессионально-этические принципы и нормы; З2 — знает общепринятые стандарты деловой и профессиональной этики при осуществлении деятельности</p> <p>У1 — умеет определять этические ценности, принципы и стандарты, способствующие повышению эффективности деятельности и укреплению взаимного доверия заинтересованных лиц; У2 — умеет применять общепринятые стандарты деловой и профессиональной этики при осуществлении деятельности</p> <p>В1 — владеет навыками формирования этических ценностей, принципов, стандартов, способствующих поддержанию атмосферы доверия, взаимного уважения и порядочности; В2 — владеет навыками формирования стандартов деловой и профессиональной этики для организации</p> <p>Д1 — разрабатывает и внедряет единые стандарты деятельности, принципы, этические нормы и правила корпоративного поведения, направленные на обеспечение единства и последовательности принятия решений; Д2 — соблюдает общепринятые стандарты деловой и профессиональной этики при осуществлении деятельности</p>
3	Способность преодолевать препятствия, высокая требовательность к качеству своей работы и ориентация на достижение цели (ПАК-3)	<p>З1 — знает принципы целеполагания; З2 — знает требования к качеству работы</p> <p>У1 — умеет ставить краткосрочные и долгосрочные цели; У2 — умеет определять критерии и показатели достижения цели</p> <p>В1 — владеет навыками контроля за достижением цели; В2 — владеет навыками оценки качества своей работы</p> <p>Д1 — проявляет настойчивость в достижении цели, активно преодолевает трудности; Д2 — проявляет самоконтроль качества своей работы</p>

№ п/п	Профессионально-личностные компетенции	Структурные компоненты компетенций
4	Способность выдерживать психоэмоциональное напряжение, сохраняя работоспособность, стрессоустойчивость (ПАК-4)	31 — знает симптомы и стадии психоэмоционального напряжения; 32— знает методы и техники саморегуляции
		У1 — умеет определять причины психоэмоционального напряжения; У2 — умеет отбирать оптимальные методы и техники саморегуляции
		В1 — владеет навыками преодоления психоэмоционального напряжения; В2— владеет навыками применения методов и техник саморегуляции
		Д1 — самостоятельно распознает психоэмоциональное напряжение и стремится к его преодолению; Д2 — эффективно использует в повседневной жизни различные техники саморегуляции

Очевидно, что формирование данных профессионально-личностных компетенций требует целенаправленной организации учебного процесса, в том числе отбора соответствующего содержания и применения специальных методов.

В целом реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке требует изменения принципов отбора содержания обучения, усиления его направленности на задачи, которые предстоит решать выпускнику. Одновременно с решением проблемы отбора содержания обучения при проектировании образовательной программы должна решаться задача структурирования этого содержания.

В настоящее время существуют различные подходы к структурированию учебного материала, например теория графов А. М. Сохор, метод укрупнения дидактических единиц П. М. Эрдниева, метод модульного построения П. Ющичене [249] и др. Их изучение позволяет выделить определенные принципы структурирования содержания обучения:

- компоновка содержания вокруг базовых понятий и методов;
- систематичность и логическая последовательность изложения учебного материала;
- направленность содержания обучения на конкретные результаты;
- практическая ориентация содержания;
- оптимальность и рациональность учебного материала.

В настоящее время рядом исследователей наиболее эффективным признается модульный принцип, основанный на структурировании содержания

образовательной программы. Модульный подход к структурированию содержания образования и построения учебных планов достаточно подробно освещен в педагогических исследованиях (М. А. Анденко, В. Ф. Башарин, М. В. Гареев, С. И. Кулико, М. А. Чошанов и др.) [77; 238]. При этом авторы по-разному трактуют понятие модуля: это и раздел дисциплины, и отдельная дисциплина, и комплекс дисциплин одной направленности, и единый комплекс, включающий совокупность фундаментальных и прикладных дисциплин и практик, ведущих к достижению определенных профессиональных компетенций (Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова и др.) [132]. Например, Б. Гольдшмид и М. Гольдшмид рассматривают модуль как автономную единицу учебной деятельности, предназначенную для помощи обучающимся в достижении определенных целей. Дж. Расселл определяет модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий.

Наиболее удачное, на наш взгляд, понимание модуля содержится в определении С. Я. Батышева: «Модуль — это часть учебного материала, освоение которого обеспечивает приобретение теоретических знаний и практических умений навыков для выполнения конкретной работы» [85; 248].

Большая часть определений в той или иной степени раскрывает понятие модуля, приведенное в письме Минобрнауки РФ № 14-55-353/15 от 16.06.02 «О методике создания оценочных средств для итоговой государственной аттестации выпускников вузов», в котором сказано: «Основной учебный модуль — это учебная дисциплина из образовательной программы, ее раздел или тема, непосредственно формирующие в ходе подготовки студентов их способность (готовность) отвечать тем или иным требованиям, предъявляемым к ним. Наиболее типичным вариантом будет наличие ряда основных модулей, относящихся к различным дисциплинам, но формирующих одно и то же интегральное знание или умение выпускника, включенное в качестве требования к нему. Причем каждый модуль может быть достаточным для формирования соответствующей способности, а может иметь только статус необходимого, т. е. формирующего данную способность только в совокупности с другими модулями» [116].

При реализации принципа модульности в рамках создания образовательных программ необходимо соблюдение ряда требований:

- иерархичность и согласованность целей, задач образовательной программы и модулей, а также учебных дисциплин и курсов, входящих в модули;
- направленность на формирование определенных компетенций;
- соблюдение логической последовательности при освоении модулей;
- наличие инвариантной и вариативной составляющих;
- относительная автономность и дополнительность модулей.

Принцип модульности обеспечивает структурно-содержательную концентрацию содержания подготовки. Вместе с тем, ряд авторов справедливо отмечают, что внедрение модульной системы обучения непосредственным образом связано с введением кредитного и компетентностного подходов к организации

учебного процесса и возможно только при условии одновременного их использования, когда освоение определенного модуля приводит к достижению соответствующего набора компетенций и засчитывается обучающемуся в виде некоторого количества кредитных единиц. При этом изучение студентами отдельных модулей может осуществляться не только последовательно, но и параллельно, в зависимости от избранной траектории освоения образовательной программы. Очевидно, что в российской системе образования, имеющей так называемую «горизонтальную структуру» учебных планов и поточно-групповой принцип организации учебного процесса, в отличие от зарубежных вузов с вертикальным принципом построения образовательных программ и относительно свободной организацией обучения, реализация модульного принципа в таком понимании сегодня невозможна [146].

Тем не менее, на наш взгляд, модульный принцип можно использовать при составлении учебного плана по конкретному направлению подготовки. Для этого необходимо разработать учебные блоки определенной целевой функции и, объединив в их рамках связанные между собой дисциплины единой направленности в тематические модули, сформировать учебный план в виде блочно-модульной структуры, где каждый учебный блок и модуль направлен на формирование определенных компетенций.

Повышению уровня реализации принципа модульности и отчасти обеспечения гибкости обучения будет способствовать такое строение модулей, структура которого включает базовые и вариативные дисциплины. В перечне вариативных необходимо предусмотреть обязательные дисциплины и дисциплины по выбору. Базовые дисциплины модуля обеспечивают унификацию учебных планов, вариативные отражают профильность программы, а дисциплины по выбору направлены на удовлетворение индивидуальных запросов обучающихся, связанных с ранней специализацией в профессии.

В отдельных модулях могут быть выделены подмодули (или микромодули — понятие введено И. А. Зимней) для объединения дисциплин узкой направленности, например, для формирования освоения специфических компетенций, необходимых в определенной сфере деятельности.

В учебном плане модули и составляющие их дисциплины должны располагаться в соответствии с их принадлежностью к блоку и его части и с периодом освоения (курсом, семестром). Данный подход положен нами в основу формирования учебного плана при разработке образовательной программы по направлению подготовки «Управление персоналом» (бакалавриат).

Учебный план содержит два блока: общеразвивающий и профессиональный. Общеразвивающий блок состоит из учебных модулей «Социально-гуманитарный» и «Естественно-научный и математический».

Профессиональный блок включает учебные модули:

- «Теория и практика управления персоналом»,
- «Правовое и документационное обеспечение управления персоналом»,

- «Комплексная оценка и развитие персонала»,
- «Экономика управления персоналом и организация труда»,
- «Социальная политика и социальная ответственность в системе управления персоналом».

Учебный модуль «Правовое и документационное обеспечение управления персоналом» нацелен на формирование компетенции «Способность осуществлять кадровое делопроизводство и учет персонала (ПК-1)», необходимой для реализации соответствующей обобщенной трудовой функции, и включает дисциплины базовой части «Трудовое и служебное право», «Основы публичного права», «Основы гражданского права» и др. Вариативная часть модуля направлена, с одной стороны, на изучение обязательных дисциплин прикладной направленности («Кадровый учет и делопроизводство», «Организационно-кадровый аудит», «Кадровая безопасность в организации»), а с другой — на освоение специфики данной деятельности в конкретной сфере деятельности в соответствии с профилем образовательной программы («Кадровые процедуры на государственной и муниципальной службе и в социальной сфере»).

В базовой части изучаются дисциплины, содержащие общетеоретические вопросы, а в вариативной — конкретные, связанные с их применением в практике. Дисциплины по выбору вариативной части модуля ориентированы на конкретные интересы обучающихся и предназначены для формирования узко специализированных компетенций («Конфиденциальное делопроизводство», «Электронный документооборот в кадровой работе», «Формирование имиджа и управление репутацией государственных и муниципальных служащих» и др.).

Эти же принципы положены в основу разработки модуля «Комплексная оценка и развитие персонала». Но, наряду с типовой структурой, данный модуль включает учебный микромодуль «Основы личной эффективности», дисциплины которого направлены на формирование высоко востребованных профессионально-личностных компетенций и их составляющих; таких как знание основ управления саморазвитием, умение выстраивать эффективное взаимодействие и добиваться успеха, навыки управления собой и своим временем и др.: «Управление саморазвитием», «Технология успеха», «Стресс-менеджмент», «Тайм-менеджмент» и др. (табл. 11).

Применение модульного принципа при проектировании учебного плана позволяет решить задачу отбора и структурирования содержания профессиональной подготовки (Приложение 2).

Внедрение компетентного подхода привело к тому, что при проектировании образовательных программ вузы стали активно применять матричный принцип распределения (соответствия) компетенций по дисциплинам.

Авторы публикаций (С. И. Маслов, С. И. Тормасин, Ю. К. Чернова и др.) отмечают, что матрица компетенций позволяет наглядно представить взаимосвязи учебных дисциплин, участвующих в формировании компетенций, а также увидеть возможные негативные последствия в случаях, когда формированию

Таблица 11 — Модульная структура учебного плана (фрагмент)

Профессиональный блок		
Компетенции	Индекс дисциплин	Дисциплины
Учебный модуль «Комплексная оценка и развитие персонала»		
ОПК–5; ОПК –6; ОПК–8; ПК–3; ПК–4	Б1.	Базовая часть (базовые дисциплины)
	Б1.16	Оценка в управлении персоналом
	Б1.17	Развитие персонала
	Б1.18	Организационное поведение
	Б1.В.ОД.	Вариативная часть (обязательные дисциплины)
	Б1.В.ОД.16	Комплексная оценка профессиональной служебной деятельности государственных и муниципальных служащих
	Б1.В.ОД.17	Управление профессиональным развитием и служебно-должностным продвижением государственных и муниципальных служащих
	Б1.В.ОД.18	Управление карьерой
	Б1.В.ОД.19	Коучинг в управлении персоналом
	Б1.В. ДпВ	Дисциплины по выбору
Б1.В.ДпВ.1	Основы имиджологии/ Формирование имиджа и управление репутацией государственных и муниципальных служащих	
ПЛК–1; ПЛК–2; ПЛК–3; ПЛК–4	Б1.В.ДпВ.С.	Учебный микромодуль «Основы личной эффективности»
	Б1.В.ДпВ.С.1	Управление саморазвитием/Технология успеха
	Б1.В.ДпВ.С.2	Стресс-менеджмент/ Тайм-менеджмент

какой-либо компетенции уделяется недостаточное внимание [80]. Однако это лишь один — функциональный — аспект матрицы. Нами предлагается подход к построению матрицы компетенций, в основе которого лежит содержательный принцип проектирования образовательного процесса, предполагающий соотнесение структурных компонентов компетенций с тематическим содержанием дисциплин для усиления их взаимосвязи. Это позволяет создать матрицу компетенций, которая устанавливает целостную систему взаимосвязей структурных компонентов образовательной программы (рис. 11).

Разработанная нами матрица компетенций выполнена традиционно в форме таблицы с использованием программного обеспечения Microsoft Excel, в которой по вертикали расположен перечень дисциплин, структурированный по блокам и модулям, а также семестрам, а по горизонтали — формируемые компетенции и их структурные компоненты в соответствии

с классификацией. Построенная таким образом матрица компетенций отражает не только количественные параметры дисциплин и компетенций, но и качественные — какие структурные компоненты компетенций (знания, умения, навыки) формируются в данной дисциплине, и показать, при освоении каких дисциплин формируются те или иные структурные компоненты компетенции.

На основе матрицы можно решить следующие задачи:

- 1) определить роль каждой дисциплины и обосновать ее отнесение к базовой или вариативной части в зависимости от направленности и трудоемкости дисциплин и компетенций (их структурных компонентов) в виде зачетных единиц и часов;
- 2) рассчитать средний показатель трудоемкости формирования одного компонента компетенции и рационально распределить учебное время на изучение каждой дисциплины;
- 3) разграничить предметные области дисциплин с учетом их направленности на формирование отдельных структурных компонентов компетенций;
- 4) спланировать формы проведения занятий, виды текущего контроля (например, курсовые работы/проекты), промежуточной аттестации (экзамен или зачет);
- 5) анализировать оптимальность распределения учебного времени с различных позиций: по семестрам, модулям, дисциплинам, компетенциям и их составляющим.

Кроме того, при данном подходе матрица компетенций отражает число компетенций и их структурных компонентов, формируемых в каждом учебном модуле, а также семестре. Это дает возможность анализировать «нагруженность» модулей и семестров дисциплинами и компетенциями, и, соответственно, их трудоемкость, и на этой основе оптимизировать распределение учебной нагрузки обучающихся, в том числе планировать количество часов для аудиторной и самостоятельной работы студентов. Кроме того, матрица способствует установлению различных по характеру межпредметных связей.

Аналитическая функция матрицы компетенций состоит в возможности выявления проблем организации учебного процесса и недостаточного уровня сформированности компетенций с тем, чтобы в дальнейшем корректировать содержание образования и учебный план. Именно поэтому работа с матрицей компетенций должна проводиться не только на стадии разработки образовательной программы, но и при ее апробации и реализации.

Матрица компетенций позволяет установить взаимосвязь дисциплин, включенных в учебные модули, и компетенций и, кроме того, наглядно отразить роль каждой дисциплины и их соподчиненность в процессе формирования компетенций через соответствующее распределение структурных компонентов, учесть при этом трудоемкость и междисциплинарные связи. Наряду

с модульным учебным планом матрица компетенций является необходимым компонентом образовательной программы и выполняет интегрирующую функцию, объединяя содержание обучения, модульную структуру учебного плана и результаты обучения.

Проектирование образовательной программы и разработка модульного учебного плана на основе матрицы компетенций научно-методически обеспечивает распределение содержания образования и учебного времени, последовательное формирование компетенций на протяжении всего срока обучения.

Обобщение общих подходов к проектированию интегративной основной образовательной программы и их применение к ее разработке для конкретного вида профессиональной деятельности — управления персоналом позволяет наглядно отразить основные компоненты программы и их взаимосвязь (рис. 12).

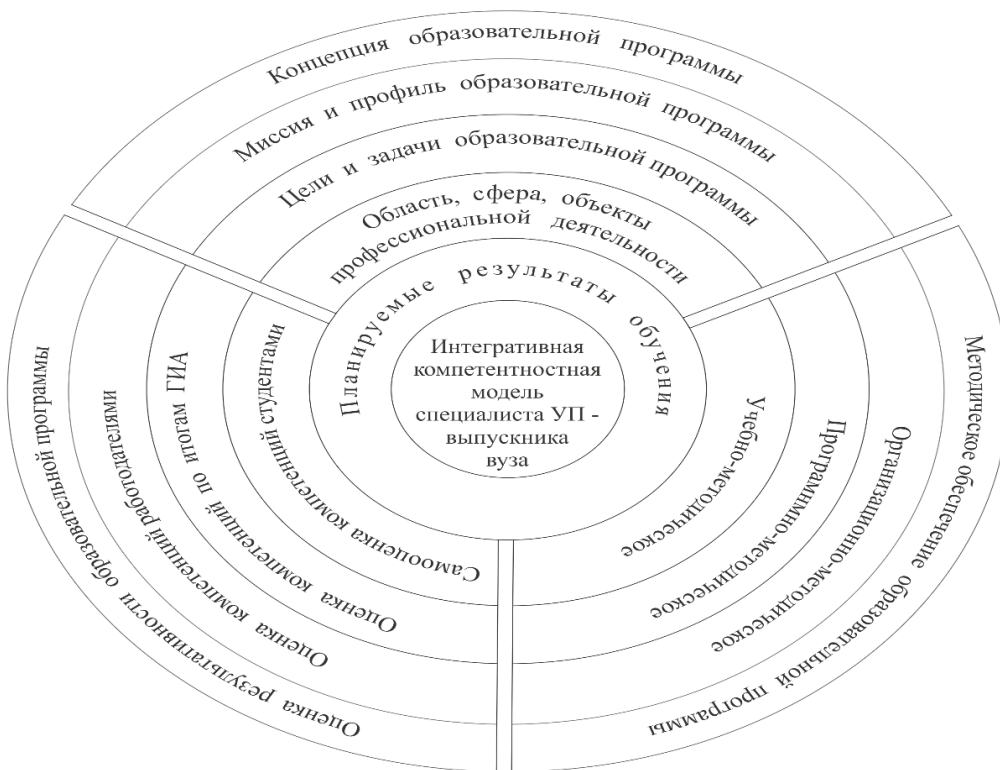


Рисунок 12 — Структура интегративной основной образовательной программы

На наш взгляд, данная схема не в полной мере передает сложность проектирования и многокомпонентность образовательной программы в силу ее изображения на плоскости. В то же время объемное изображение в формате 3D в виде сферы с ядром в центре и множеством тесно переплетающихся оболочек может полнее отразить структуру образовательной программы.

2.4. Методология и результаты апробации образовательной программы

Апробация образовательной программы, спроектированной по разработанной нами технологии, проводилась путем внедрения основных ее элементов в учебный процесс подготовки бакалавров по направлению «Управление персоналом» в Сибирском институте управления — филиале РАНХиГС в 2012–2017 учебных годах. Организация работы по апробации предполагала последовательную деятельность, включающую три этапа, на каждом из которых определялись цели, задачи и методы опытно-экспериментальной работы (табл. 12).

Таблица 12 — Этапы работы по апробации компетентностно ориентированной интегративной образовательной программы

Этап	Цель	Задачи	Методы
Диагностический (аналитический)	Установление степени готовности студентов к освоению профессиональных и профессионально-личностных компетенций	Определение компонентов и критериев готовности к освоению компетенций; подбор методов и проведение диагностики; анализ результатов и определение степени готовности студентов к освоению компетенций	Анализ документов Анализ творческих работ (эссе) Опросник А. Г. Чернявской
Обучающий (методический)	Внедрение в учебный процесс новых элементов компетентностно ориентированной интегративной образовательной программы	Внесение изменений в учебные планы, рабочие программы и др. Разработка дидактического и методического обеспечения учебного процесса	Проведение учебных занятий, организация практики и др.
Итоговый (контрольный)	Комплексная оценка уровня сформированности компетенций выпускниками	Оценка уровня сформированности компетенций по результатам государственной итоговой аттестации выпускников, оценке работодателями, самооценке	Анализ документов Экспертная оценка

На первом, диагностическом, этапе целью являлось установление степени готовности студентов к освоению профессиональных и профессионально-личностных компетенций, а также анализ условий реализации интегративной образовательной программы. На втором, обучающем, этапе — проводилось обучение студентов по учебным планам и рабочим программам, в которые вносились соответствующие изменения. Целью третьего, итогового, этапа — стала оценка уровня сформированности компетенций.

Рассмотрим подробнее результаты каждого этапа.

Изучение готовности студентов к освоению выбранной профессии включено нами в исследование в связи с необходимостью выявить и оценить степень сформированности предпосылок к формированию профессиональных и особенно профессионально-личностных компетенций. Мы исходили из того, что управление персоналом относится к такому виду деятельности, где высоко значимы профессиональные личностные качества выпускников, что подтверждается мнением работодателей, которые выделяют соответствующие компетенции как наиболее востребованные у молодых специалистов. Для их целенаправленного развития требуется проведение мониторинга: диагностика на «входе», начальном этапе обучения, и оценка степени сформированности на «выходе», по завершению обучения.

В исследовании принимали участие 108 студентов первого курса очного отделения (52 человека, 2012 г. и 56 человек 2013 г. поступления), обучающихся по направлению подготовки «Управление персоналом».

Изучение психолого-педагогических исследований (К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, А. А. Деркача, М. И. Дьяченко, Ю. М. Забродина, Л. А. Кандыбовича, А. Г. Ковалева, И. С. Кона, Н. Д. Левитова, А. Н. Леонтьева, Л. С. Нересяна, А. Ц. Пуни, Ю. А. Самарина, В. В. Серикова, В. Д. Шадрикова и др.) [33; 89; 134; 148; 203; 239] позволило установить, что под готовностью к освоению профессии чаще всего понимается особое состояние личности, проявляющееся во взаимосвязанности и взаимообусловленности нескольких компонентов: когнитивно-оценочного, ценностно-мотивационного, поведенческого. Когнитивно-оценочный компонент отражает наличие комплекса знаний и умений, способствующих осмыслению сущности и специфики, особенностей и условий профессиональной деятельности, требований к личности, оценку своих возможностей, качеств, способностей и др. Ценностно-мотивационный компонент является одним из важнейших компонентов общей готовности к освоению профессиональных компетенций, детерминирующим поведение и профессиональную деятельность будущего специалиста, поскольку соединяет воедино множество функциональных и смысловых образований: внутреннюю организацию способностей, отношение к себе и профессии, ее содержанию, целям и способам их достижения, определенность профессионального выбора, мотивы, установки, направленность и др. Поведенческий компонент формируется на основе остальных компонентов и представляет собой совокупность действий и установок на эти действия по отношению к личности и ее профессиональному становлению.

Для выявления сформированности данных компонентов у студентов применялись метод анализа творческих работ и метод опроса. Степень сформированности каждого из компонентов оценивалась по ряду показателей, что позволило выделить следующие уровни готовности студентов к освоению профессиональных компетенций:

- высокий, характеризуется полным и объективным представлением о характере и содержании будущей профессии, процессуально-содержательной мотивацией к освоению соответствующих компетенций;
- средний, характеризуется поверхностным представлением о характере и содержании будущей профессии, внешней мотивацией к освоению соответствующих компетенций;
- низкий, характеризуется незнанием характера и содержания будущей профессии, отсутствием профессиональной мотивации.

Анализ изучения представлений студентов о профессии показал, что первокурсники рассматривают деятельность по управлению персоналом либо поверхностно и очень широко, либо, наоборот, слишком узко, как рекрутерскую деятельность (рис. 13).

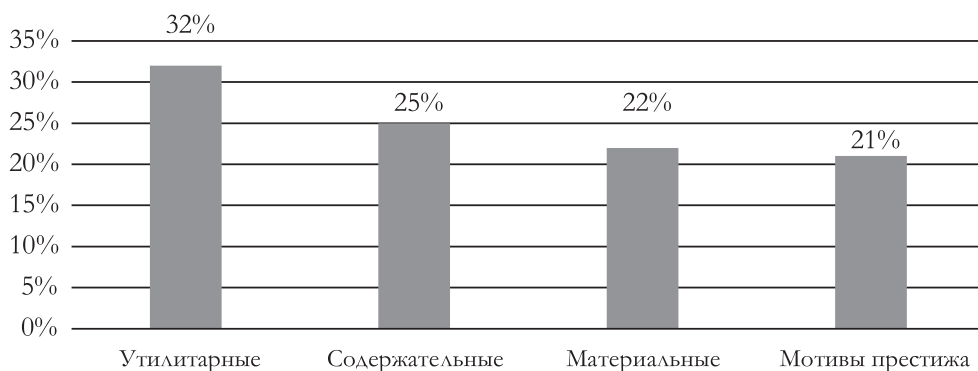


Рисунок 13 — Результаты анализа представлений студентов о содержании профессиональной деятельности (в % от числа опрошенных)

Об этом же свидетельствуют высказывания о месте работы менеджера по персоналу, только небольшая часть называет конкретные места работы: кадровые службы (22,4 %) и кадровые агентства (5,3 %). Больше половины студентов считают, что менеджеры по персоналу являются руководителями (63,9 %), почти четверть занимают полярную позицию, относя их к кадровикам и администраторам (24,4 %), незначительное число опрошенных (5 %) не имеют представления о месте работы менеджеров по персоналу. Например, Лена А. в своем эссе пишет: «Менеджер по персоналу много общается с людьми, работает в разных организациях. Некоторые менеджеры по персоналу занимаются подбором работников, другие — обучением...». Таким образом, на момент начала обучения студенты, будущие менеджеры по персоналу, имеют расплывчатые представления о характере и содержании избранной профессиональной деятельности.

В результате изучения профессиональной мотивации у студентов выявлены четыре группы мотивов, определивших выбор профессии: содержательные, материальные, престижные и утилитарные (рис. 14).

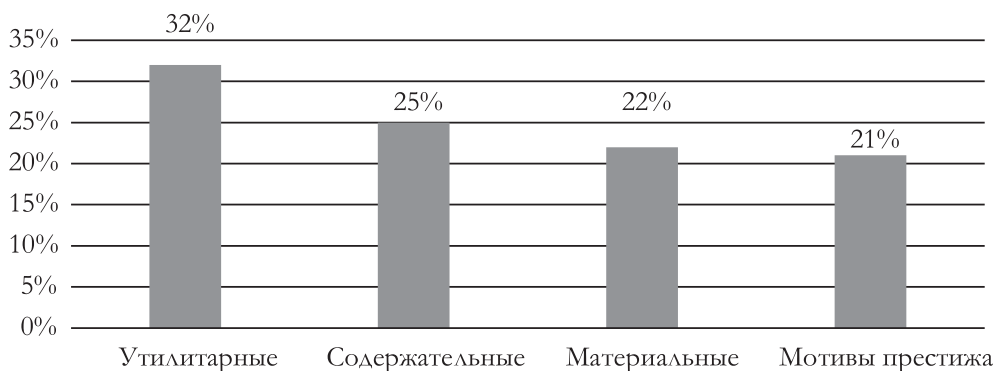


Рисунок 14 — Распределение студентов в зависимости от мотивов выбора профессии (в % от числа опрошенных)

Треть студентов имеют утилитарную мотивацию, так как их выбор данной профессии основан на «легкости поступления в вуз и последующего устройства на работу», «востребованности специалистов на рынке труда», «нетрудно учиться, я гуманитарий», «не надо сдавать математику», «во время учебы можно подрабатывать» и др. Немногим менее половины студентов отмечают материальные мотивы и мотивы престижа: стремление иметь высокооплачиваемую работу, стабильное будущее, достичь высокого социального статуса, положения в обществе, карьерного роста, общественной значимости и привлекательности профессии (21 % и 22 % соответственно). Примерно у стольких же студентов (25 %), мотивы поступления связаны со стремлением к овладению профессиональными знаниями, реализацией своих способностей и развитием себя в профессии, а также стремлением «управлять людьми, быть руководителем».

Группа студентов со случайной мотивацией или вынужденным выбором профессии («рекомендовали знакомые», «по совету родителей», «поступил вместе с другом», «не очень понимаю, почему выбрал эту профессию», «устраивает стоимость обучения» и др.), хотя и незначительна, но составила 12 % опрошенных. Как показали дальнейшие наблюдения, эти студенты, как правило, отчисляются после 1–2-го курсов. Таким образом, только часть студентов сделали относительно осознанный выбор профессии, но и они в большей степени ориентированы на внешние стороны профессиональной деятельности.

Большинство студентов (86 %) хотят обучаться выбранной специальности и считают, что обладают для этого профессионально важными качествами. Однако называемые ими качества носят преимущественно общий характер, особенно часто (95 % случаев) упоминается коммуникабельность и умение найти общий язык с людьми, т. е. качества, необходимые сегодня каждому человеку, претендующему на успех в карьере в любой сфере деятельности. Так, Иван Б. написал: «Я пока не очень хорошо знаю эту профессию, но готов изучить ее,

так как намерен работать менеджером по персоналу и имею для этого подходящие качества. Я общительный и добрый человек».

Об адекватном профессиональном выборе свидетельствуют и результаты оценки по критериям автономности и самостоятельности в принятии решения, информированности о содержании деятельности, планирования профессионального пути, характера эмоционального отношения: у большинства первокурсников отмечается средний уровень проявления практически всех компонентов (рис. 15).

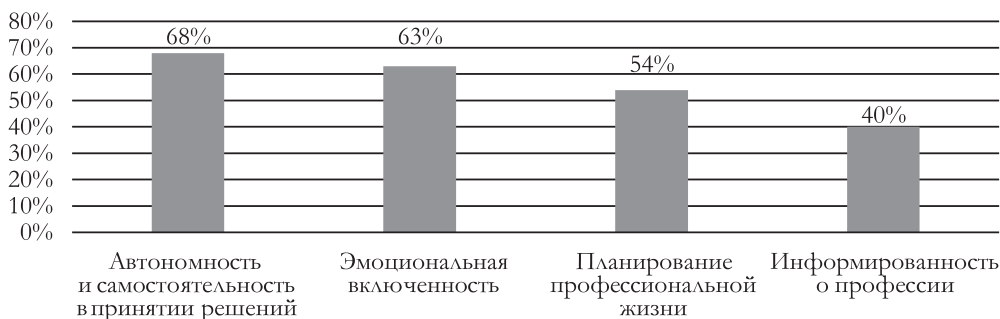


Рисунок 15 — Показатели готовности студентов к формированию профессиональных компетенций (в % от числа опрошенных)

Так, 68 % студентов, по их словам, решение о поступлении на данное направление подготовки приняли самостоятельно, а значит, они независимы от родителей, окружения, обладают определенным уровнем автономности. Немногим меньше респондентов проявляют эмоциональную включенность и планируют свою будущую профессиональную жизнь (63 и 54 % соответственно). Однако менее половины опрошенных (40 %) информированы о содержании деятельности выбранной профессии, что коррелирует с результатами анализа эссе.

Полученные данные обработаны с помощью программы математической статистики SPSS с использованием таких видов анализа, как первичные описательные статистики, сравнительный анализ средних по t-критерию Стьюдента (для параметров, представленных нормальным распределением переменных в метрической шкале измерения) и U-критерию Манна–Уитни (для ранговых и номинальных переменных без допущений о характере распределения переменных). По статистическим данным у всех респондентов наиболее сформированы показатели «автономности» (среднее значение = 14,91; статистическое отклонение = 3,4) и «эмоционального отношения» (среднее значение = 15,63; статистическое отклонение = 4,2), наименее выражен такой параметр, как «информированность» (среднее значение = 8,49; статистическое отклонение = 2,7).

В целом анализ показал, что только 16 % студентов обладают высоким уровнем готовности к освоению профессии: имеют относительно полные и объективные представления о будущей профессии, владеют необходимыми

качествами, проявляют желание учиться и работать по выбранной направлению подготовки. Большую часть студентов (66 %) можно отнести к среднему уровню готовности к освоению профессии: с одной стороны, они мотивированы на ее освоение, понимают значимость, имеют некоторые представления о характере и содержании труда, положительно относятся к данному виду деятельности и в целом адекватно оценивают наличие у себя отдельных профессионально важных качеств. С другой стороны, данные представления неконкретны, расплывчаты, а профессиональная мотивация не сформирована. 18 % студентов отнесены нами к так называемому нулевому уровню готовности, потому что не имеют четких представлений о профессии, в настоящее время не собираются работать по специальности. Их выбор профессии носит случайный характер.

Результаты исследования показали, что складывается противоречивая ситуация: студенты первого курса, принявшие участие в исследовании, обладая положительным эмоциональным отношением к выбранной профессии, автономностью и решительностью, планируют свою будущую профессиональную деятельность, не имея при этом о ней четкого и ясного представления. Низкая информированность студентов на первом этапе профессиональной подготовки может компенсироваться достаточной степенью активности и самостоятельности. Полученные результаты учтены при работе на втором этапе путем внесения изменений в учебный процесс и организации в обучении дифференцированного подхода.

Анализ профессиональных предпочтений позволил установить, что большинство опрошенных студентов имеют выраженную склонность к профессиональной деятельности в выбранной сфере, так как в результате выполнения теста 80 % предпочитают сферу человек–человек. Часть студентов (36 %), помимо данной сферы, в равной степени склонны и к другим сферам деятельности: человек–художественный образ, человек–природа, человек–техника, человек–знаковая система. С одной стороны, это влияет на расширение их возможности в выборе и освоении специализации, с другой — свидетельствует о незавершившемся процессе самоопределения, множестве разнообразных профессиональных предпочтений.

Изучение направленности личности студентов показало примерно равное распределение студентов по трем группам: ориентация на дело свойственна 34 % опрошенных первокурсников, 32 % проявляют направленность на себя, т. е. ориентированы на вознаграждение и удовлетворение безотносительно качества работы. Направленность на общение выражена у 33 % респондентов. Эти студенты будут стремиться в совместной деятельности прежде всего поддерживать хорошие отношения. Ими движет потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. Таким образом, наиболее продуктивная направленность личности сформирована только у трети студентов.

Для формирования у студентов значимых профессионально-личностных компетенций в блок развивающей подготовки и учебного модуля «Социально-гуманитарный» включена новая дисциплина «Введение в профессиональную деятельность». Целью освоения учебного курса является формирование у студентов первоначальных системно-организованных знаний о сущности и содержании выбранной профессии и особенностях овладения ею, развитие мотивации к освоению будущей профессиональной деятельности. Задачи учебного курса: выработать у студентов устойчивую мотивацию к изучению дисциплины и потребность в систематизированных знаниях в данной области; заложить основы для овладения понятийным аппаратом профессиональной деятельности; сформировать представления о многообразии профессиональной деятельности специалистов в сфере управления персоналом и специфике подготовки к ней; сформировать представления о требованиях к профессиональным компетенциям менеджера по персоналу и развитию профессионально важных качеств.

Основными дидактическими принципами, положенными в основу обучения по данному курсу, являются:

- 1) обучение на доступном уровне сложности;
- 2) ведущая роль системных, логически выстроенных теоретических знаний, но при этом постоянное соединение их с практикой;
- 3) быстрый темп изучения учебного материала;
- 4) осознание материала через «проживание» (активные и интерактивные формы обучения).

Программа курса предусматривает лекционные занятия как средство формирования знаниевой основы компетентности и практические, призванные формировать поведенческую компетентность бакалавров.

Обучение в рамках учебного курса построено на основе следующих принципов взаимодействия:

- создание атмосферы взаимного доверия и уважения между всеми участниками процесса, использование в обучении различных форм сотрудничества и сотворчества;
- обучение с учетом интересов и возможностей студентов, вызывая интерес к учебно-познавательной деятельности;
- обучение через активную познавательную деятельность, решение проблемно-поисковых задач;
- создание у студентов ощущения свободного выбора в решении познавательных задач, поощрение и стимулирование проявлений творчества и самостоятельности;
- обеспечение успешности продвижения каждого студента в учебно-познавательной деятельности, утверждение в нем веры в свои силы и возможности.

В связи с данными задачами сформулированы планируемые результаты обучения по курсу (табл. 13).

Таблица 13 — Планируемые результаты освоения курса
«Введение в профессиональную деятельность»

Критерий	Содержание
Иметь представления	Об основных закономерностях развития личности в ходе освоения профессии
	Об основных этапах профессионального развития человека в процессе трудовой деятельности
Знать	Профессиональные требования к менеджеру по персоналу
	Содержание и формы профессиональной деятельности менеджера по персоналу
	Требования к специалисту, занимающему должность менеджера по персоналу
Уметь	Ориентироваться в источниках профессиональной информации
	Составлять программы саморазвития личности в профессиональной деятельности
Владеть навыками	Основными терминами и понятиями курса
	Способами диагностики и регуляции деятельности в процессе выбора профессии и адаптации к труду

Учебный материал курса структурирован по темам: в теме «Профессиональная деятельность специалистов в сфере управления персоналом» рассматриваются понятия «труд», «профессия», «специальность», «специализации», сфера деятельности, профессиональные задачи и специализированные функции менеджера по персоналу, универсальные и функциональные роли менеджера по персоналу, а также современное состояние рынка труда менеджеров по персоналу; тема «Специфика учебно-профессиональной подготовки менеджера по персоналу» раскрывает компетентностный подход к подготовке менеджера по персоналу, полидисциплинарный и междисциплинарный характер подготовки специалистов в сфере управления персоналом. В рамках темы предусмотрено рассмотрение организации обучения и системы учебных практик и аттестаций; в теме «Профессионально важные качества специалистов в сфере управления персоналом» изучаются личностные регуляторы выбора профессии, профессиональная пригодность и профессиональное призвание, профессионально важные качества менеджера по персоналу, а также компетентность как интегральная характеристика менеджера по персоналу; тема «Развитие профессионализма» раскрывается через рассмотрение концепций профессионального развития, процесса профессионализации, взаимосвязи обучения и профессионального развития, профессиональной зрелости как вершины развития профессионала.

Курс «Введение в профессиональную деятельность» связан и становится основой для последующего изучения ряда дисциплин (табл. 14).

Таблица 14 — Междисциплинарные связи курса «Введение в профессиональную деятельность» с учебными целями последующих курсов

Курс	Учебные цели		
	Иметь представления	Знать	Уметь
Психология и педагогика	О закономерностях развития личности	Законы социального поведения	Охарактеризовать свойства личности
Основы управления персоналом	О закономерностях управления как науки	Взаимосвязь профессионального развития и успешной профессиональной деятельности	Определять потребности в обучении и развитии работников
Управление карьерой	О закономерностях карьерного развития	Этапы профессионального развития человека в процессе трудовой деятельности	Разрабатывать программы карьерного развития

В рамках методического обеспечения дисциплины разработан учебно-тематический план (табл. 15)

Таблица 15 — Учебно-тематический план курса «Введение в профессиональную деятельность»

Тема занятий	Виды учебной деятельности студента	Формы контроля
Введение в дисциплину	Знакомятся с целями и задачами дисциплины, с методическими рекомендациями и требованиями по изучению курса, с формой контроля. Проводят самодиагностику профессиональных интересов и способностей, направленности личности. Пишут сочинение «Моя будущая профессия»	Устный опрос
Профессиональная деятельность специалистов в сфере управления персоналом	Описывают современное состояние рынка труда специалистов по HRM по публикациям в СМИ. Характеризуют сферу деятельности менеджера по управлению персоналом. Сравнивают характеристики социальных и профессиональных ролей менеджера по персоналу. Подбирают материал и готовят сообщение на тему «Профессия как образ жизни» (рассказ об успешных менеджерах по персоналу). Характеризуют существующие профессиональные сообщества и их функции	Коллоквиум Круглый стол
Профессионально важные качества специалистов в сфере управления персоналом	Знакомятся с квалификационными требованиями к специалисту, должностными обязанностями. Описывают профессионально-деловые и организационно-управленческие качества специалиста. Систематизируют квалификационные характеристики должностей специалистов по управлению персоналом. Разрабатывают «Модель профессионала в сфере управления персоналом»	Устный опрос Коллоквиум

Тема занятий	Виды учебной деятельности студента	Формы контроля
Развитие профессионализма	Описывают и анализируют такие качества, как самопринятие, рефлексия, самопознание, эмоциональная и интеллектуальная независимость. Выявляют и анализируют проблемы, возникающие при общении в процессе трудовой деятельности. Развивают профессионально важные качества в ходе игровых упражнений «Я–профессионал». Пишут сочинение на тему: «Каков я в общении».	Устный опрос Коллоквиум

Результаты освоения курса обучающимися оценивались по балльно-рейтинговой системе (БРС) оценки учебной деятельности, активно используемой в вузе [202]. Суть БРС состоит в том, что в ходе изучения курса преподавателем осуществляется контроль и оценка знаний и умений по установленным критериям, на основе чего для каждого обучающегося формируется текущий, рубежный и итоговый рейтинги.

Текущий рейтинг формируется путем оценивания освоения студентами каждой темы курса. Рубежный рейтинг формируется путем оценивания результатов обучения по разделу курса. Накопленные обучающимся в ходе текущего и рубежного контроля баллы учитываются в итоговом рейтинге.

С целью методического обеспечения учебного курса разработано учебное пособие «Введение в профессиональную деятельность». Данное учебное издание рекомендовано Советом Учебно-методического объединения по образованию в области менеджмента в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 38.03.03. «Управление персоналом» (протокол № 7 от 27 марта 2014 г.). В том же году учебное пособие участвовало во Всероссийском конкурсе «Лучшая научно-методическая разработка по управлению персоналом», а его авторы награждены дипломом III степени.

На втором этапе апробации в образовательный процесс вводились новые элементы с целью усиления компетентностной ориентации образовательной программы. Так, внесены изменения в структуру и содержание рабочих программ дисциплин и программ практик: в структуру рабочих программ включен раздел «Планируемые результаты обучения» (по дисциплине/практике), в котором указываются формируемые компетенции и их структурные компоненты. Ключевым принципом для разработки формулировок структурных компонентов компетенции является их контекстная взаимосвязь.

С целью установления взаимосвязи тематического содержания дисциплины с планируемыми результатами обучения в программы включены пункты «Формирование структурных компонентов компетенции на учебном материале дисциплин» и «Методы формирования и оценки структурных компонентов компетенции». Включение данных пунктов в программы позволило, с одной

стороны, спроектировать тематическое содержание в соответствии заявленными с результатами обучения, с другой — разработать систему оценивания, способствующую установлению соответствия степени сформированности элементов компетенций ожидаемому результату (Приложение 3).

На третьем этапе с целью оценки результативности работы по апробации компетентностно ориентированной интегративной образовательной программы анализировались итоги практики, государственной итоговой аттестации (междисциплинарного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы). Для установления степени сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций у обучающихся по итогам производственной практики проанализировано мнение экспертов из числа руководителей практики — начальников отделов, управлений и специалистов кадровых служб. Применялось анкетирование, позволившее выявить уровень теоретической и практической подготовленности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности, а также анализ отзывов с мест практики (Приложение 4).

Анализ оценок экспертов-работодателей по итогам практики студентов показал, что наиболее сформированы такие компетенции, как «теоретические знания в области управления персоналом», «стремление к обучению», а также «следование социальным стандартам и нравственно-этическим ценностям» (рис. 16).



Рисунок 16 — Оценка экспертами степени сформированности общепрофессиональных компетенций (в % от числа опрошенных)

Анализ оценки экспертами сформированности компетенций из группы профессиональных показал, что у студентов лучше всего сформированы такие компетенции, как «умение вести кадровое делопроизводство, оформление, учет и хранение кадровой документации» (66 %), «владение формами и методами оценки персонала» (66 %), «навыки подбора и отбора персонала» (65 %) (рис. 17).

Эксперты отметили, что подавляющее большинство студентов (58 %) способны самостоятельно осуществлять учет личного состава в соответствии с формами учетной документации как в электронном, так и бумажном виде, умеют оформлять кадровые процедуры (прием, перевод, увольнение), формировать и вносить изменения в личные дела работников. Больше половины (55 %) студентов умеют самостоятельно выбирать методы и формулировать выводы и рекомендации по итогам оценки работников. По оценке экспертов, студенты владеют навыками работы с резюме кандидатов, ведения базы данных кандидатов и способны обеспечивать по результатам собеседований обратную связь с кандидатами и др.

В результате анализа отзывов руководителей с мест практики установлено, что большинство выпускников показали высокий интеллектуальный уровень, широкий круг знаний и навыков, нацеленность на результат, умение и желание много работать, ответственность, креативность, умение подойти к задаче с разных сторон, знание и понимание текущей ситуации, адекватность и современность знаний. Около трети экспертов готовы рекомендовать выпускников для работы в их организациях на постоянной основе. Однако 27 % экспертов отметили, что за время практики в полной мере оценить сформированность весьма затруднительно, так как, по их мнению, компетенции формируются непосредственно в процессе практической деятельности в течение как минимум года самостоятельной работы. Нельзя не согласиться с данной точкой зрения. Это еще раз подтверждает необходимость установления тесной связи обучения с практикой реальной профессиональной деятельности.



Рисунок 17 — Уровень сформированных профессиональные компетенций

Анализ отчетов по итогам работы государственной аттестационной комиссии за 2014/15, 2015/16 учебные годы показывает, что при сдаче государственного экзамена выпускники продемонстрировали хорошие знания. Студенты уверенно отвечали на вопросы о специфике профессиональной деятельности специалистов в сфере управления персоналом. Все студенты по итогам междисциплинарного государственного экзамена получили положительные оценки. Средний балл по итогам государственного экзамена и защиты выпускных квалификационных работ составляет выше 4. Государственной экзаменационной комиссией отмечен достаточный уровень готовности к самостоятельной профессиональной деятельности большей части выпускников, наличие у них собственной профессиональной позиции.

Анализ итогов производственной практики и государственной итоговой аттестации показал, что оценки экспертов из числа работодателей и государственной аттестационной комиссии в основном совпадают, в целом требуемые компетенции у будущих специалистов в сфере управления персоналом сформированы на достаточном уровне.

Изучение сформированности профессионально-личностных компетенций у обучающихся осуществлялось с помощью содержательного анализа текстов портфолио, созданных студентами в рамках практической работы при изучении дисциплин «Управление карьерой», «Управление саморазвитием», «Технология успеха» и содержащих оценку своих достижений, резюме и др.

В подавляющем большинстве портфолио студенты приводят достаточно большой перечень компетенций, которые, по их мнению, у них сформированы. При этом развитие этих компетенций студенты связывают не только с успехами в учебе, но и с участием во внеучебной деятельности — научной или общественной работе. У студентов, занимающихся научной деятельностью, при описании личностных качеств чаще всего встречаются такие как: нацеленность на результат (97 %), обучаемость (100 %), умение работать с большим объемом информации (76 %). Также студенты данной группы высоко оценивают наличие у себя следующих личностных качеств: целеустремленность (99 %), стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности (92 %), мобильность (86 %) и др.

Студенты, занимающиеся в большей степени общественной работой, выделяют несколько другие компетенции: умение работать в команде (99 %), организаторские навыки (95 %), умение принимать решения (82 %). Сформированными у себя эти студенты считают такие личностные качества, как коммуникабельность (100 %), быстрая адаптация к новым условиям (90 %), развитая способность к эмпатии (95 %), исполнительская дисциплина (97 %), толерантность (89 %).

Наличие данных компетенций студенты обосновывают конкретными достижениями, в числе которых выступления на научных конференциях и публикации по профессиональной тематике, участие в акциях, работа в органах

студенческого самоуправления и творческих группах, выполнение проектов, участие в студенческих конкурсах и др.

В целом можно констатировать, что практически у всех студентов, по их оценкам, требуемые компетенции сформированы на достаточно высоком уровне (табл. 16).

Таблица 16 — Результаты анализа портфолио студентов

Показатель	Доля, %	Примеры
Наличие осознанной и адекватной цели трудоустройства	98	Лена А.: «Реализовать свои организаторские способности в соответствующей деятельности»; Максим В.: «Соискание должности в стабильно работающей фирме, получение возможности проявить свои навыки»
Наличие четкого плана карьерного развития	88	Ира П.: «Занять должность, позволяющую строить служебную карьеру»; Надя Б.: «Планирую профессиональную карьеру, связанную с ростом мастерства»
Профессиональные компетенции	100	Вера М.: «Умею применять законодательные нормы в практике»; Алексей Б.: «Умею подбирать методы оценки персонала в соответствии с целями»
Личностные качества	100	Оксана Р.: «Ответственная, дисциплинированная, инициативная»; Алена К.: «Коммуникабельная, организованная, активная»
Подтверждение достижений конкретными примерами	98	Таня Ч.: «Участие во всероссийской переписи населения, занятие 1 места на студенческой научно-практической конференции»

Следует отметить, что метод анализа портфолио оказался достаточно содержательным в отношении получения информации о самооценке студентами развития профессионально-личностных компетенций. Однако данная информация носит в большей степени качественный характер. Для подтверждения полученных результатов нами проведен опрос выпускников по специально разработанной анкете об оценке сформированности профессиональных компетенций, предусмотренных образовательной программой (Приложение 5). Анализ результатов анкетирования показал, что, по мнению выпускников, профессионально-личностные компетенции сформированы у них лучше, чем профессиональные, а среди профессиональных на более высоком уровне сформированы компетенции прикладного характера (табл. 17).

Сформированность компетенции «способность осуществлять кадровое делопроизводство и учет персонала» и «способность разрабатывать и реализовывать социальную политику организации» подавляющее большинство опрошенных оценили в 5 баллов (83 % и 85 % соответственно). В меньшей степени, по оценкам выпускников, оказались сформированы компетенции, требующие владения навыками реализации персонал-технологий (проводить отбор, оценку

и обучение персонала). Однако и эти компетенции более чем 70 % студентов оценены в 5 баллов. Исходя из этого можно считать, что уровень сформированности компетенций по результатам освоения образовательной программы достаточно высокий.

Таблица 17 — Результаты самооценки сформированности профессиональных компетенций студентами (в % от числа опрошенных)

Компетенции	Оценки			
	5	4	3	2
Способность осуществлять кадровое делопроизводство и учет персонала	83	13	4	–
Способность обеспечивать организацию персоналом требуемого качества и количества	78	15	7	–
Способность планировать и организовывать комплексную оценку персонала и его деятельности	72	19	9	–
Способность планировать и организовывать профессиональное развитие персонала	70	20	10	–
Способность участвовать в организации труда персонала и его оплаты	68	21	11	–
Способность разрабатывать и реализовывать социальную политику организации	85	12	3	–
Способность к саморазвитию, эффективной деятельности и достижению успеха в профессиональной и жизненной сфере	91	9	–	–
Приверженность этическим нормам и ценностям в профессиональной деятельности	100	–	–	–
Способность преодолевать препятствия, высокая требовательность к качеству своей работы и ориентация на достижение цели	100	–	–	–
Способность выдерживать психоэмоциональное напряжение, сохраняя работоспособность, стрессоустойчивость	95	5	–	–

Результаты апробации интегративной образовательной программы с точки зрения объективной и субъективной оценок сформированности профессиональных и профессионально-личностных компетенций у обучающихся выявили ее высокую результативность.

Поскольку по итогам апробации интегративной образовательной программы предусматривалась оценка преподавателями внесенных изменений и организации учебного процесса в целом, нами проведено интервьюирование преподавателей, участвующих в ее реализации. В опросе приняли участие 20 человек.

Анализ результатов интервью показал, что большинство преподавателей не одобряют переход на двухуровневую систему высшего образования и, в частности, подготовку бакалавров в вузах, видя в ней больше недостатков,

чем положительных сторон. Среди отрицательных сторон отмечалось сокращение срока обучения при сохранении в реальности высокого «академизма» образования и большого объема учебного материала, завышенные требования к результатам обучения, увеличение нагрузки на обучающихся, высокая доля самостоятельной работы при общей неготовности к ней студентов и др. С точки зрения преподавателей, минимизировать перечисленные недостатки можно при существенном изменении подходов к обучению, внедрении компетентностного подхода, усилении практико-ориентированности обучения. Именно поэтому опрошенные преподаватели одобряют практику внесения в образовательные программы изменений, несмотря на то что практически все отмечают возросшую трудоемкость работы по учебно-методическому обеспечению учебного процесса. Эти изменения должны касаться, в первую очередь, упорядочения описания результатов освоения образовательной программы в форме компетенций и др.

В отношении предложенного варианта матрицы компетенций и модульного учебного плана преподаватели оказались единодушны: это способствует более четкому структурированию образовательной программы, установлению логической связи учебного материала и результатов обучения, разграничению «зон ответственности» дисциплин (и, соответственно, преподавателей) за формирование тех или иных компетенций. Все преподаватели отметили, что введение в учебный план микромодуля, направленного на формирование профессионально-личностных компетенций, оказало положительное влияние на личностное развитие студентов, рост их зрелости, что привело к трудоустройству студентов на 3–4-м курсах и успешному совмещению учебы с работой. В то же время мнения по поводу новой структуры учебных программ не столь единодушны: половина преподавателей считают, что это привело к их сильной загруженности и не повлияло на реальную практику преподавания, другая же часть считают, что такая структура способствует усилению целенаправленности обучения.

При ответах на вопрос о трудностях реализации образовательной программы и путях их преодоления преподаватели чаще всего отмечают изменение роли с педагогической на методическую, связанную с необходимостью «много времени и сил тратить на работу по написанию программно-методических материалов и др.», хотя все в той или иной мере согласны с необходимостью совершенствовать свои навыки, в том числе в разработке и использовании компетентностно-ориентированных заданий и применении интерактивных методов обучения.

В оценке результатов обучения по данной образовательной программе преподаватели склоняются к удовлетворительному уровню, отмечая успешность большей части студентов в приобретении профессиональных компетенций, а также возросшую активность, самостоятельность и готовность к профессиональной деятельности в целом. Однако при этом часть преподавателей связывают высокий уровень сформированности компетенций у студентов не только

с качеством обучения, но и с позицией самих студентов, их мотивацией, ценностным отношением к профессии и т. д. Это в очередной раз подчеркивает значимость и необходимость учета в практике профессиональной подготовки целенаправленного развития профессионально-личностных компетенций.

В целом оценка результатов третьего, контрольного этапа, работы по апробации интегративной образовательной программы выявила достаточный уровень сформированности у студентов профессиональных компетенций. При этом знаниевая составляющая компетенций сформирована лучше, чем прикладные умения и навыки, хотя и здесь наблюдается достаточный уровень самостоятельности при решении конкретных задач. Оценки результативности образовательной программы и мнения преподавателей по итогам внедрения в учебный процесс основных ее элементов показывают успешность апробации, показавшей повышение уровня сформированности как профессиональных, так и профессионально значимых личностных компетенций у обучающихся по направлению подготовки «Управление персоналом».

3. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»

3.1. Применение геймификации при формировании профессиональных компетенций у будущих менеджеров по персоналу

Внедрение в систему высшего образования компетентностного подхода требует использования в учебном процессе методов, обеспечивающих не только формирование знаний, умений и навыков, но и развитие профессиональных компетенций. В ряде исследований ученых (А. Е. Авдюковой, М. А. Валеевой, Ю. Е. Водопьяновой, П. Д. Гаджиевой, В. В. Гузеева, А. К. Гейхман, Т. Н. Добрыниной и др.) показано, что наиболее эффективным методом в настоящее время является интерактивное обучение — организация взаимодействия и сотрудничества обучающихся под руководством преподавателя, так как это существенно повышает уровень освоения знаний по сравнению с традиционным подходом.

Наш опыт преподавательской деятельности свидетельствует, что компетенции успешно формируются при использовании в учебном процессе различного рода игр и игровых ситуаций, предполагающих моделирование конкретных профессиональных задач и действий, самостоятельный поиск информации и принятие решений. В настоящее время данный способ обучения реализуется в рамках геймификации (игрофикации), т. е. придания учебным действиям игровой направленности, превращения учебных заданий в игровой процесс с правилами, ролями, условными наградами и др. Именно игровая форма позволяет создать определенные условия: правила, систему поощрений и лишений и т. д. — пробуждающие азарт, вовлеченность и интерес к обучению.

Под геймификацией понимают использование игровых методов в неигровом контексте, применение игровых элементов для решения прикладных задач. Систематизировав определения геймификации, исследователи М. А. Алчбаев и А. М. Гайдуков предлагают свое: «Геймификация — это комплекс действий, характерных для игр и направленных на изменение какого-либо процесса с определенной целью (провести обучение, повысить заинтересованность, изучить новое и т. д.)» [32]. Сущностью геймификации является игровой процесс, участники которого, или игроки, выполняя определенные задания, стремятся к достижению результатов и получению бонусов. Идея геймификации не в том, чтобы превращать все обучение в игру, а в том, чтобы использовать игровые механизмы для получения желаемого эффекта (О. Бондаренко, Н. С. Бредихина, М. А. Валеева, М. Зильберман и др.) [60; 65; 67; 106]. Геймификация обеспечивает высокую взаимосвязь деловых игр с будущей практической

деятельностью, а в сочетании с теоретическими занятиями способствует развитию профессиональных компетенций [105]. Обучение при этом становится более функциональным, практико-ориентированным, повышается степень вовлеченности студентов в образовательный процесс.

Применение геймификации требует от преподавателя разработки ключевых механизмов игрового процесса: постановки цели и задач, определения опорных точек и инструментов подкрепления (очки, баллы, места в рейтинге и др.), задания различных уровней сложности, дополнительных испытаний и разнообразных стимулов для поддержания интереса. Арсенал средств геймификации небольшой, но за данными механизмами должны стоять модель и сценарий игры, игровая эстетика, которые превращают набор механизмов в полноценную игру.

Геймификация включает взаимосвязанные элементы:

- 1) формирование нового опыта;
- 2) игровые взаимодействия (объекты, инструменты, формирующие новый опыт);
- 3) игровой дизайн (конструирование, практика внедрения игровых элементов в неигровые процессы).

Одной из форм реализации геймификации как инновационного ресурса профессионального образования являются имитационные деловые игры, моделирующие условия решения практических задач. Имитационные игры — метод, позволяющий не только формировать у студентов умение выявлять проблемы и определять пути их решения, действовать в ситуации неопределенности, но и являющийся своеобразным тренажером, на котором в безопасных условиях осваиваются профессиональные компетенции. Групповая работа в игровых ситуациях повышает активность взаимодействия, дает возможность привлечь к участию каждого члена группы. Одна из сильных сторон имитационной игры состоит в том, что она позволяет участникам посмотреть на изучаемый процесс изнутри и получить личный и общий, групповой опыт. Другой важной особенностью таких игр является ориентация на самостоятельные действия участников. Кроме того, обратную связь игроки получают не только и не столько от преподавателя, сколько от других участников. Имитационная игра основывается на конкретных ситуациях, взятых из реальной жизни, и представляет собой динамическую модель упрощенной действительности, которая реализуется благодаря действиям участников игры. Имитационные игры обладают рядом преимуществ по сравнению с традиционными методами, применяемыми в образовании: способствуют повышению активности, уровня включенности в обучение и мотивации участников, позволяют относительно быстро получать обратную связь [27].

Пространство имитационной игры является идеальной моделью для развития креативного мышления: игровую реальность можно задать таким образом, чтобы привычные алгоритмы и стереотипы не срабатывали и для решения поставленных задач участникам приходилось находить нестандартные пути.

Заданная в игре реальность зачастую является для участников осложняющим фактором, так как, с одной стороны, могут не срабатывать привычные последовательности действий, а с другой стороны, необходимо освоить много новой информации, научиться учитывать ее и использовать в своей деятельности, а преподавателю — увидеть, насколько успешно обучающиеся могут работать в условиях быстро меняющейся ситуации, выявить степень сформированности таких компетенций, как способность к обучению, работа в команде, стрессоустойчивость и др. Психологическая основа имитационных игр позволяет использовать их также как эффективный инструмент самообучения, освоения технологий самостоятельной работы, которая сегодня является необходимым условием подготовки конкурентоспособного специалиста.

Наш исследовательский интерес к методическим и методологическим проблемам имитационной деловой игры обусловлен насущными потребностями практики управления персоналом. Практическое овладение современными технологиями и методами работы с персоналом является ключевой проблемой подготовки специалистов в области кадрового менеджмента. Специалисты по кадровым вопросам сталкиваются со все более сложными проблемами, а условия их работы приобретают все большую динамику и функциональное разнообразие. Это актуализирует разработку имитационных деловых игр, которые дают возможность формировать профессиональные компетенции.

Нами в образовательную программу по специальности/направлению подготовки «Управление персоналом», реализуемую в Сибирском институте управления — филиале РАНХиГС (ранее Сибирская академия государственной службы) внедрена имитационная деловая игра «Персонал фирмы» в рамках преподавания дисциплины «Система работы с персоналом». Игра направлена на формирование способности к практической деятельности в различных организациях, понимание роли кадровой службы в системе управления персоналом и умения применять современные технологии кадровой работы. Моделирование процессов и механизмов принятия решений в кадровом менеджменте позволяет имитировать деятельность организации по управлению персоналом, что в дальнейшем позволит обучающимся применять полученные умения и навыки в профессиональной деятельности.

Деловая игра «Персонал фирмы» носит междисциплинарный характер, так как в процессе игры необходимо: разрешать вопросы правового характера, что связано с освоением дисциплины «Трудовое право»; знать требования к оформлению документов, т. е. дисциплину «Делопроизводство в кадровой службе»; использовать методы оценки персонала (дисциплина «Основы оценки персонала»), программы мотивации персонала («Развитие персонала»), инновации в кадровой работе («Инновационный менеджмент»). Сценарий деловой игры «Персонал фирмы» строится в соответствии с темами рабочей программы дисциплины «Система работы с персоналом в организации» и полученными студентами знаниями при изучении других дисциплин учебного плана.

Перед началом игры формируются группы студентов по 7–8 человек. Каждая группа создает виртуальную организацию в выбранной сфере деятельности с предполагаемыми ресурсами и учетом следующих характеристик: форма собственности, размер организации, виды продукции или услуг, стадия развития организации; придумывает название фирмы, которое должно быть точным и кратким, отражать ее назначение; формирует организационную структуру, определяет субъектов управления персоналом и распределяет роли, необходимые для осуществления кадровых процессов; выбирает приоритетные кадровые технологии работы с персоналом исходя из целей, кадровой политики и кадровой стратегии организации.

Игра проводится по следующим этапам:

- 1) ориентация (введение участников в игровое пространство, постановка цели и задач занятий, сообщение режима работы и общего хода игры и др.);
- 2) подготовка к проведению (обсуждение содержания, сценария и процесса игры; изучение инструкций, установок и других материалов);
- 3) проведение игры (подготовка проектов кадровых технологий, методик, пакета документов по управлению персоналом созданных фирм);
- 4) рефлексия (играет не меньшую роль, чем сама игра, в ходе ее акцентируется внимание участников на возникавших по ходу игры проблемах, трудностях и идеях, опыте, полученном в игровых ситуациях, обмен мнениями, защита своих позиций и решений);
- 5) аудит экспертов и проведение презентации по итогам игры, подведение итогов членами жюри, награждение.

Игра проводится в течение семестра, на каждом учебном занятии студенты выполняют ряд обязательных заданий, готовят необходимые документы, разрабатывают программы, проекты, сценарии мероприятий, имитируя управление персоналом фирмы. Заканчивается игра проведением аудита управления персоналом созданных фирм и презентацией, включающей демонстрацию всех направлений и видов работ с персоналом в организации. Студенты самостоятельно выбирают форму проведения презентации, наиболее ярко, с их точки зрения, отражающую достигнутые успехи (слайд-шоу, показательное мероприятие, имитация собрания коллектива или совещания учредителей по итогам года, защита проекта и т. д.). Презентации позволяют участникам увидеть результаты своих игровых действий и сравнить их с результатами других участников. Важным условием при проведении игры является оценка фактических результатов обучения и сравнение их с предполагаемыми.

В ходе имитационной игры «Персонал фирмы» используются общепринятые формы организации самостоятельной работы студентов: во внеаудиторное время в произвольном режиме, удобном для студентов, и в ходе учебных занятий под руководством преподавателя.

Проводимый в течение нескольких лет опрос студентов — участников

игры, наблюдение за их поведением и действиями и сравнительный анализ результатов подтверждают, что имитационные деловые игры позволяют формировать профессиональные компетенции успешнее, чем традиционные формы обучения. Прежде всего необходимо отметить, что игра воспринимается участниками не как средство развлечения, а как способ развития профессиональных компетенций и ассоциируется со следующими понятиями: «исследование», «увлекательность», «стратегия», «возможность опробовать новое поведение», «моделирование», «самостоятельная работа».

Проводимое по окончании деловой игры «Персонал фирмы» среди студентов 5-го курса (специалитет) и 4-го курса (бакалавриат) анкетирование показало, что интерес участников вызывают следующие аспекты:

- практически полное отражение реальной практики (примерно 80 % респондентов);
- удовольствие от игры, символические награды вызывают удовлетворение (78 %);
- результаты игры видны в режиме реального времени (76 %);
- ролевой подход в воображаемой ситуации и действия от лица своего персонажа (74 %);
- соперничество, радость победы (70 %);
- оценка каждого задания определенным числом баллов (60 %);
- решение задач на пределе возможностей, радость достижения (58 %);
- возможность творчества, самостоятельность (56 %) и др.

Таким образом, студентами высказано удовлетворение по поводу использования геймификации в отличие от традиционных форм и методов обучения, так как игра формирует уверенность в своих знаниях и опыте — одну из важных врожденных психологических потребностей человека (отметили 58 % респондентов). Другим значимым фактором такого формата обучения является командная работа, при этом вовлеченность и взаимодействие друг с другом усиливают мотивацию достижения, укрепляют и сплачивают команду, раскрывают таланты, выявляют лидеров (72 %).

Одним из обучающих методов игры при воплощении геймификации в обучении является выбор игроками стратегий, позволяющих избежать и исправить ошибки — в игре неудачи не влекут серьезных последствий (56 %). Игровые элементы обучения создают позитивный настрой и креативное пространство на занятиях. Психологическими исследованиями установлено, что такое обучение снижает уровень стресса и тем самым повышает его эффективность, психические ресурсы, затрачиваемые на переживания, высвобождаются для творчества. Большинство студентов указали, что состязательность, работа в группах, сотворчество, выработка коллективного решения проблем создают в ходе игры благоприятный эмоциональный фон. Каждый «сотрудник» виртуальной фирмы вносит индивидуальный вклад в решение проблем управления персоналом в своей организации, при этом активный обмен знаниями, идеями, способами действий

и эмоциями актуализирует сотрудничество внутри фирм, в процессе коллективного мышления происходит раскрытие творческого потенциала, возникает синергетический эффект от действия группы.

Наши наблюдения показывают, что игра «Персонал фирмы», имитируя деловую среду, стимулирует участников к деловой активности и развивает предпринимательское мышление и управленческие компетенции, в том числе учит:

- инициативно и гибко мыслить в деловой обстановке;
- работать на двух уровнях: организационно-деловом и личном;
- формировать компетенцию командообразования и партнерства;
- мыслить прогрессивно и др.

Одним из ключевых механизмов геймификации, без которого не обходится практически ни одна игра, являются баллы (или очки) как средство измерения достигнутых результатов. Они выполняют функцию оперативной обратной связи, придающей игрокам уверенность и вызывающей стремление двигаться дальше, а в более сложных сценариях позволяют измерить активность участников и сравнить их в рейтинге, распределить награды и т. п.

Однако, по нашим наблюдениям, баллы, не будучи подкреплены другими механизмами, быстро теряют свою привлекательность, особенно если не отражают статус игрока в группе. Поэтому баллы могут иметь самостоятельную роль, например, виртуальной валюты, компенсации затраченных сил, времени и др. В этом смысле персональные рейтинги, когда каждый студент может видеть свой уровень и получать стимул стремиться к лучшим результатам, вызывают больший интерес, так как способствуют повышению репутации.

Анализ результатов имитационной деловой игры «Персонал фирмы» показал, что, по мнению студентов, участие в игре способствовало:

- освоению проективной деятельности (отметили примерно 55 % респондентов);
- занятию активной позиции в изучении нового материала (62 %);
- интеллектуальному и творческому развитию (72 %);
- развитию разнообразных коммуникативных ролей, навыков работы в команде, успешному совмещению учебной и профессиональной деятельности (более 80 % опрошенных).

Результаты исследования подтверждают ранее высказанные педагогами идеи, что традиционной системе образования, основанной на приобретении и усвоении знаний, следует противопоставить обучение «путем делания», чтобы новые знания извлекались из практической деятельности и личного опыта.

В деловой игре «Персонал фирмы» студенты приобретают практические навыки реализации кадровых технологий, получают опыт проектной деятельности, совершенствуют профессиональные компетенции в сферах:

- организационно-методического сопровождения управления персоналом;
- оформления документов в соответствии с требованиями делопроизводства;

- формирования организационной культуры и проведения корпоративных мероприятий;
- публичных выступлений и подготовки презентации.

Осознание студентами смысла игры происходит, как правило, после ее окончания, для этого требуется специально организованное обсуждение, позволяющее студентам осмыслить полученный опыт. По отзывам игроков, у большинства из них возникает чувство победителя, переживания успеха. Кроме прямых результатов, участие в игре приводит к дополнительным эффектам, так как приобретенные компетенции проявляются при написании курсовых и выпускных квалификационных работ, в успешных выступлениях на научно-практических конференциях. Подготовленные участниками игры презентации выступают средством обучения, образцом для студентов младших курсов.

Наряду с этим наблюдение игрового процесса выявило ряд проблем, снижающих эффективность имитационных игр как метода обучения, в их числе:

- неразвитая рефлексия, неготовность преодолеть ее являются психологическим барьером в игре и выработке коллективных решений;
- непонимание участниками событий в игре, целей и смысла собственной деятельности в игре и смысла игры в целом;
- неопределенность, связанная с недостатком информации о решениях и действиях других фирм в начале игры (по мере накопления опыта и увеличения времени на сотрудничество, как правило, уменьшалась);
- повышенная потребность в безопасности, чувстве защищенности, мешающая рисковать и пробовать новое.

Применение имитационных игр при подготовке будущих специалистов требует от преподавателя творческой активности, готовности к овладению новыми образовательными технологиями, обновлению знаний инновационных методов обучения. При проведении деловых игр преподавателю необходимо определить,

- какие цели ставить и каких результатов ожидать;
- как, по каким критериям оценивать действия студентов;
- какими будут игровые стимулы призы, баллы, рейтинговая система и т. д.;
- какие задания будут выполнять студенты, не желающие участвовать в игре (некоторые студенты отказываются, предпочитая традиционные формы обучения);
- какие риски могут возникнуть в игре, какая помощь и в какой форме может понадобиться;
- каким образом будет осуществляться обратная связь.

При соблюдении данных условий геймификация учебного процесса позволит успешно развивать не только профессиональные, но и управленческие компетенции: лидерство, командообразование, коммуникативные навыки, умение принимать решения и брать на себя ответственность, формировать достойный имидж и др. Важным фактором является также отношение преподавателя

к студенту как к формирующейся личности, что обуславливает необходимость усиления диалогичности обучения, создания условий для осознания студентом себя социально зрелым, способным к действиям и взаимодействию, изменению собственных взглядов и точек зрения.

В целом имитационные деловые игры обладают большим потенциалом и могут служить исследовательским инструментом и действенным методом овладения технологиями управления персоналом, позволяют создавать модели кадровых процедур, соответствующие практической деятельности. Применение в процессе игры «Персонал фирмы» интерактивных методов обучения позволяет использовать социальное взаимодействие как образовательный ресурс, что интенсифицирует процесс обучения. Дискуссии, презентации, проектная деятельность, работа в малых группах способствуют освоению практических навыков и приобретению опыта, так как строятся на психологических механизмах влияния группы на процесс обучения.

Технология проведения имитационной деловой игры «Персонал фирмы» подробно изложена в методических рекомендациях для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Система работы с персоналом в организации», что делает возможным ее применение для других специальностей и дисциплин.

3.2. Изучение предпосылок к формированию компетенций профессионального развития у бакалавров

Процесс профессионализации менеджера по управлению персоналом является длительным и зависит от наличия предпосылок и готовности личности самосовершенствоваться. Как правило, этот процесс берет начало на этапе профессионального обучения в высшей школе и осуществляется в течение всего периода профессиональной деятельности [63; 131]. При этом важным аспектом профессионализации является необходимость обеспечения преемственности профессионального образования, полученного до вхождения в профессиональную деятельность, и процесса освоения профессии, проходящего непосредственной в трудовой деятельности. Решение данной задачи возможно путем формирования компетенций непрерывного профессионального развития бакалавров в ходе профессиональной подготовки [111; 117].

Формирование компетенций непрерывного профессионального развития будущих менеджеров по управлению персоналом должно осуществляться в двух направлениях: развитие профессиональной компетентности и роста квалификации до уровня, необходимого для надлежащего исполнения должностных обязанностей по замещаемой должности и обеспечения перспектив должностного роста, и личностное развитие, совершенствование профессиональных качеств [59; 152]. Содержательно формирование компетентности непрерывного профессионального развития связано с совершенствованием способности управлять своим профессиональным развитием на основе

понимания закономерностей профессионализации, умений ставить цели и строить карьерные планы, осознанной мотивации профессионального выбора и др. [46; 66; 88].

В проведенных нами ранее исследованиях установлено, что на профессиональное развитие оказывают влияние множество внесистемных и внутрисистемных факторов². Если внесистемные факторы в большей степени нерегулируемы, то внутрисистемные являются предпосылками к формированию компетенций профессионального развития, и на них необходимо воздействовать (например, на уровень квалификации или систему ценностей и установок).

В 2015–2017 гг. нами предпринято исследование с целью изучения индивидуально-личностных факторов профессионального развития бакалавров, обучающихся по направлению «Управление персоналом». Изучалась система ценностей, мотивация выбора профессии и представления о возможностях профессионального развития и карьеры в сфере управления персоналом. Для исследования мотивов и ценностей профессионального развития и карьерных ориентаций использовался метод тестирования при помощи опросника «Якоря карьеры» (автор Э. Шейн) и Морфологического теста жизненных ценностей (разработчики В. Ф. Сопов и Л. В. Карпушина), а также анализ творческих работ (рисунков на тему «Мое профессиональное прошлое — настоящее — будущее», «Линии жизни», эссе «Мои представления о собственном профессиональном развитии»).

Настоящее исследование является продолжением ранее проведенного анализа³. Полученные данные в целом коррелируются и отражают устойчивость факторов профессионального развития будущих менеджеров по управлению персоналом.

Так, результаты, полученные при изучении системы ценностей будущих менеджеров по управлению персоналом (как известно, ценности, являясь важной составляющей жизнедеятельности, самым непосредственным образом влияют на отношение и поведение индивида в профессиональной деятельности), свидетельствуют, что доминирующей жизненной ценностью является ценность «престижа» (рис. 18).

2 Материалы анкетного опроса студентов 3-4 курсов очной формы обучения по направлению подготовки «Управление персоналом» Сибирского института управления — филиала РАНХиГС «Восприятие профессиональной деятельности и профессионального развития в сфере государственной гражданской службы» (N=174; 2010-2013 гг.); «Формирование личностно-профессиональных компетенций у студентов государственного и муниципального управления» (2015 г.).

3 См. об этом: Бушуева И. П. Управление непрерывным профессиональным развитием государственных гражданских служащих: монография / Н. Н. Богдан, И. П. Бушуева. — Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2014. — 210 с.

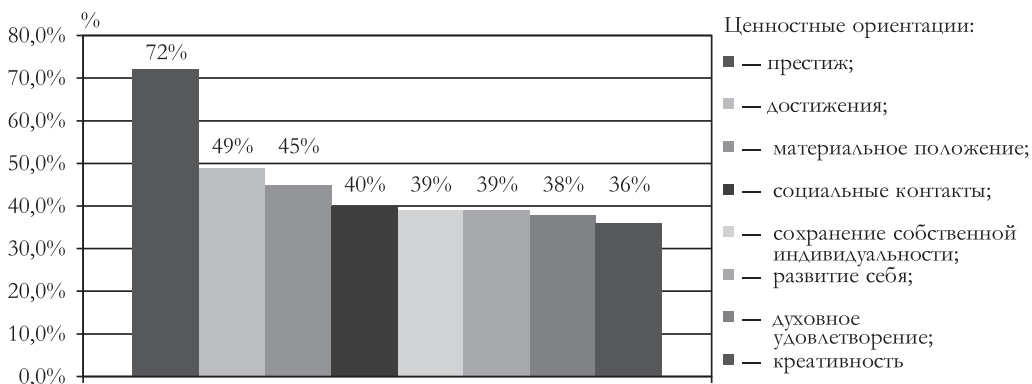


Рисунок 18 — Распределение ведущих ценностных ориентаций у бакалавров

В то же время, наряду с общей равномерностью распределения значимости других ценностей, низкой значимостью обладают ценности «развитие себя», «достижения», которые являются определяющими для профессионального развития.

Сравнение результатов с точки зрения гендерного фактора показало, что для девушек наиболее важны «духовное удовлетворение» и «креативность» (ценности, связанные с внутренними характеристиками), а для юношей — ориентация на внешние аспекты деятельности («престиж») (рис. 19).

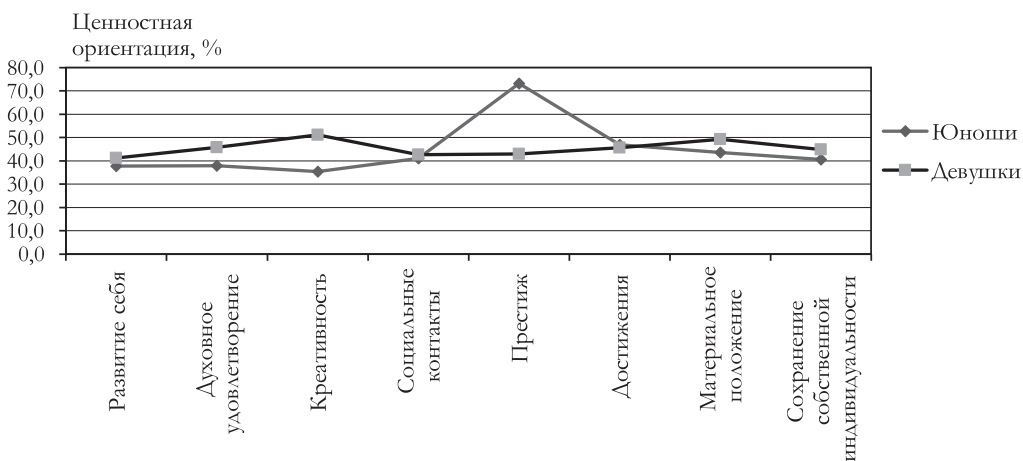


Рисунок 19 — Распределение ведущих ценностных ориентаций у бакалавров по гендерному признаку

Жизненные ценности реализуются в различных жизненных сферах, поэтому выявление значимости сфер профессиональной деятельности (профессии) и обучения (образования) среди прочих жизненных сфер (семья, общественная активность, увлечения, физическая активность) имеет важное

значение. Полученные данные позволяют сделать вывод, что значимость жизненных сфер у бакалавров проявляется примерно в равной степени и их распределение является достаточно равномерным (рис. 20).

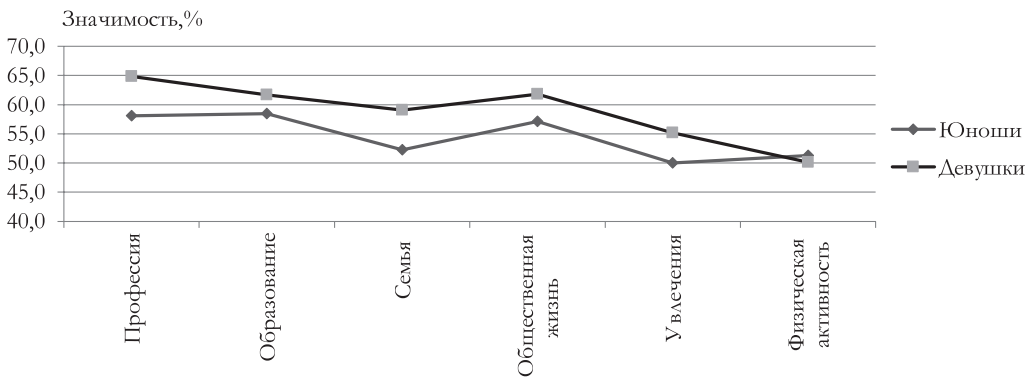


Рисунок 20 — Распределение значимости ведущих жизненных сфер у бакалавров по гендерному признаку

В то же время значимость сфер профессиональной деятельности и обучения несколько превышает показатели по другим сферам, что создает благоприятный фон для работы в данном направлении. В работе в сфере HR-менеджмента заинтересована бóльшая доля опрошенных бакалавров (около 80 %), что свидетельствует о высокой мотивации выбора будущей профессиональной деятельности. Мотивацией выбора для обучения по направлению подготовки «Управление персоналом» стали хорошие перспективы развития и построения карьеры в данной сфере (67 %), высокий авторитет HR-менеджеров в обществе (более 60 % опрошенных).

Ключевыми аспектами профессиональной деятельности, важными в процессе выбора будущего места работы, являются различные устремления бакалавров. С учетом частоты выбора установлено, что ключевыми мотивами являются достойный заработок (58 %) и возможность реализации карьерных устремлений (52 %).

Значимые для бакалавров аспекты напрямую соотносятся с выбранными целями будущей профессиональной деятельности. Среди приоритетных целей традиционно остается стремление к получению высокого материального дохода (более 2/3 опрошенных) и высокой должности (примерно 60 % опрошенных). Немаловажным для половины бакалавров является достижение высокого профессионального статуса и реализация властных полномочий. Однако к факторам, значимо влияющим на успех в профессиональной деятельности, будущие менеджеры по управлению персоналом относят наличие личных связей и знакомств (56 %), сформированность личностных качеств (54 %), значительный стаж работы в области профессиональной деятельности (53 %).

Таким образом, кадровый менеджмент представляется для бакалавров в целом привлекательной сферой будущей профессиональной деятельности, но в то же время студенты отмечают, что для успешной реализации себя в ней недостаточно иметь лишь развитые личные качества. Данные выводы согласуются с представлениями бакалавров о возможностях построения карьеры в сфере управления персоналом. В ходе исследования установлено, что примерно 60 % опрошенных полагают, что профессиональное развитие на должностях HR-менеджмента возможно, однако только 40 % бакалавров связывают успех в карьере с личностными качествами. Выявленные представления могли сложиться не столько из личного опыта, сколько из мнений близкого окружения: родителей, родственников, друзей и пр. При этом настрой бакалавров в отношении успешного трудоустройства на должности HR-менеджмента по окончании обучения достаточно оптимистичен: треть бакалавров оценивают свои шансы как достаточно высокие, примерно 40 % опрошенных считают, что шансы небольшие, но все же есть.

В результате проведенного исследования установлено, что, с одной стороны, бакалавры по управлению персоналом в целом позитивно относятся к своей будущей профессиональной деятельности, но, с другой стороны, им присущ некоторый «юношеский максимализм», выражающийся в желании получить все и сразу. Представления о будущей профессиональной деятельности зачастую необъективны: бакалавры слабо представляют, что начало карьеры будет приходиться на низовые позиции (ввиду малого стажа работы и опыта практической деятельности); должностные обязанности будут включать, скорее, исполнительские функции, а не решение нестандартных творческих задач; размер заработной платы в большинстве случаев окажется ниже ожидаемого уровня; карьерное продвижение и перспективы должностного роста неясны.

Анализ эссе на тему «Мои представления о собственном профессиональном развитии» позволил выявить роль профессионального развития в общей системе жизненных ценностей бакалавров. «Профессиональное развитие занимает важное место в моей жизни», — отметили большинство студентов в своих работах. Среди целей профессионального развития чаще всего назывались «развитие профессиональных качеств», «повышение компетентности и конкурентоспособности в профессиональной сфере деятельности», «обеспечение достойного будущего своей семье». Таким образом, бакалавры в большей степени идентифицируют профессиональное развитие с карьерным продвижением, уважением и авторитетом в профессиональном сообществе, саморазвитием в профессиональной деятельности, а также повышением финансового достатка. Большая часть опрошенных бакалавров (62 %) в собственном профессиональном развитии ориентированы на внешние маркеры результата деятельности, о чем свидетельствуют полученные ответы, такие как: профессиональное развитие важно для «продвижения по карьерной лестнице», «достижения уважения и значимости в обществе», «роста профессионального авторитета», «повышения

профессионального статуса», «повышения общественного признания» и т. д. С другой стороны, примерно 40 % бакалавров в профессиональном развитии считают важным сам процесс: «значим не собственно профессиональный рост, сколько путь к нему», «удовольствие должно приносить движение на пути к профессиональному развитию», «ключевая задача — обрести себя».

Результаты анализа творческих работ подтвердило проведенное анкетирование: бакалавры стремятся к успеху в выбранной профессиональной сфере деятельности и настроены на профессиональное развитие. Ключевым аспектом при выборе будущего места работы для них станет престиж профессии, а также статус, авторитет и уважение как значимые внешние показатели успеха.

Ввиду того что категория «карьера» является более понятной для бакалавров, чем «профессиональное развитие», и служит одной из ключевых форм профессионального развития, нами предпринято изучение ведущих карьерных ориентаций (по Э. Шейну — «якорей») будущих HR-менеджеров. В ходе исследования установлено, что для бакалавров ведущий карьерный якорь — это «менеджмент» (76 %), для которого характерна направленность на власть, успех, лидерство, а значит и повышение в должности, получение знаний, статуса, более высокой заработной платы, определенных привилегий и признания руководства. Полученные данные свидетельствуют об ориентации будущих HR-специалистов на управленческую карьеру (рис. 21).

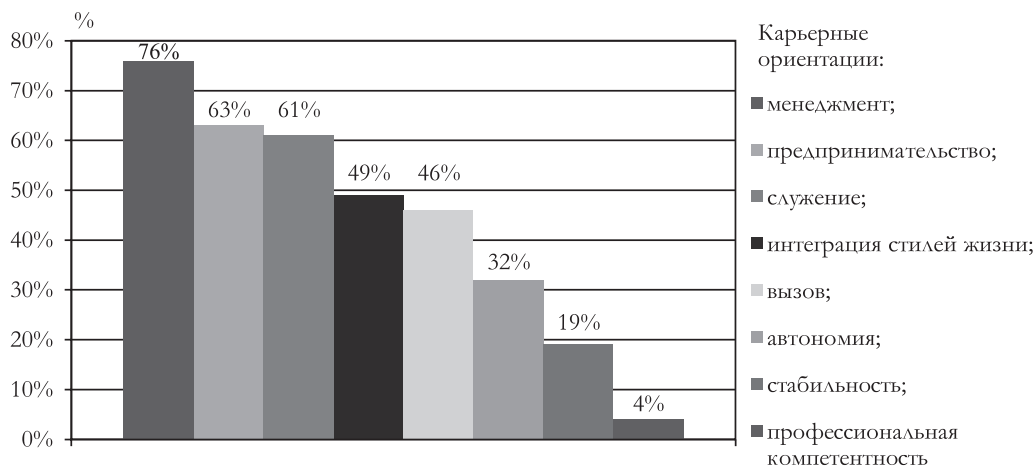


Рисунок 21 — Распределение ведущих карьерных ориентаций у бакалавров

Значительная доля опрошенных бакалавров выделяют в качестве важной карьерную ориентацию «служение» (63 %), связанную с работой во благо людей и общества. Интересен также тот факт, что примерно такое же количество бакалавров ориентированы на якорь «предпринимательство», который связан с проявлением творчества в работе, стремлением к созданию и/или организации чего-то нового.

Вызывают интерес данные, полученные по карьерной ориентации «профессиональная компетентность», которая оказалась значимой только для 4 % бакалавров. Личность с такой установкой, как правило, будет стремиться к достижению максимального уровня профессионализма в своей профессии, тяготеть к решению сложных задач, требующих более высокого уровня знаний, умений и навыков. В конкретной деятельности такой сотрудник ориентирован на профессиональный рост, а карьерное продвижение рассматривает как следствие роста профессиональной компетентности. Малое число студентов с данной ориентацией свидетельствует об отсутствии стремления к профессионализму у подавляющего большинства бакалавров на этом этапе обучения.

Сложившийся профиль карьерных якорей бакалавров в целом согласуется с представлениями об особенностях профессионального развития и карьеры молодежи и свидетельствует о том, что в настоящее время он в полной мере не сформирован.

В исследовании наряду с рациональным подходом к анализу восприятия бакалаврами профессионального развития использовался и подход, основанный на изучении эмоционально-ценностного отношения к данному явлению. Исследование проводилось при помощи анализа рисунков студентов на соответствующую тематику с точки зрения отражения в них метафоричного образа профессионального развития через детали, используемые элементы, цветовое решение и пр. Анализ рисунков-метафор позволил сделать вывод, что представления бакалавры о профессиональном развитии разнообразны. Более четверти студентов (27 %) представляют профессиональное развитие в виде традиционного образа: это рисунки с образами ступеней, лифта, многоэтажного дома и т. д. Около 20 % рисунков представляют собой объединение в одной работе разнородных элементов: одновременное изображение рабочего процесса, семьи, хобби и пр. Возможно, это является свидетельством того, что молодые люди стремятся к успеху сразу в нескольких сферах деятельности (что подтверждает результаты анкетирования). Изображение признаков достатка и богатства (например, денежных знаков и монет) встречается в 15 % рисунков. Примерно такое же число бакалавров отражают в рисунках профессиональное развитие как движение к чему-то высокому, в большинстве случаев — к знаниям и умениям (образ тропы, дороги, путника и пр.). Небольшое число студентов (не более 7 %) связали профессиональное развитие с центростремительной карьерой (изображения линий, стрелок и спиралей, направленных к центру листа) или вертикальной карьерой (образ человека на вершине горы, пирамиды, пьедестала). Редкими являются изображения поиска путей развития: рисунки перепутья, развилки дорог, столбов с указателями и пр.).

Достаточно часто встречаются и оригинальные образы профессионального развития: изображение корзины с фруктами как отражение деятельности,

приносящей плоды; движение спортсмена по соревновательной дистанции от старта к финишу и т. п. Среди наиболее часто встречающихся элементов на рисунках бакалавров следует отметить изображение человеческой фигуры (51 %), стрелы (42 %), лестницы или ступеней (23 %). Наличие в работах таких элементов свидетельствует о традиционном представлении профессионального развития как достижения цели и движения к ней. Рисунки, как правило, многоцветны: используются 4–5 (41 %) или 2–3 (25 %) цвета, реже они выполнены в одном цвете. Самыми распространенными цветами, используемыми в работах, стали красный (82 %), фиолетовый (63 %) и зеленый (59 %), которые символизируют активность, лидерство и надежность, что отражает позитивное эмоциональное состояние будущих HR-менеджеров.

Кроме того, студентам было предложено выполнить задание, в котором необходимо нарисовать образ собственного профессионального прошлого — настоящего — будущего, а также изобразить «линию жизни» и отметить на ней важные жизненные события, которые уже произошли, и которые хотелось бы, чтобы случились в будущем. Проведенный анализ показал, что все рисунки студентов содержат достаточно неоформленные образы прошлого (изображение размытых фигур с нечеткими контурами), которые трансформируются в четкие фигуры будущего (часто используется изображение равнобедренного треугольника (81 %), что может символизировать стремление к лидерству). На трети рисунков присутствует пересечение трех фигур, что может быть отождествлением преемственности прошлого — настоящего — будущего.

В рисунках на тему «Линия моей жизни» бакалавры четко и подробно изобразили свое прошлое. Концентрация событий на отрезке «прошлое» в большей доле работ достаточно велика (рождение, школьные годы, общественная деятельность, награды, учеба в вузе и пр.). Доля событий на отрезке «настоящее» существенно снижается и совсем мала при изображении событий на участке «будущее». Свое будущее все студенты описывают традиционно, используя клише в виде: окончание вуза, работа, семья. Практически в половине рисунков (45 %) после окончания учебы в вузе не изображены никакие события, что может свидетельствовать об отсутствии навыков и стремления планировать собственное будущее.

В результате комплексного исследования можно сделать вывод, что будущие HR-менеджеры не планируют собственное профессиональное развитие. Это может негативно отразиться на их профессиональном становлении, значит, необходимо создавать специальные условия для формирования компетенций профессионального развития в ходе обучения. На наш взгляд, одним из таких условий является введение в учебный план специальных курсов, направленных на формирование компетенций профессионального развития и карьерной компетентности в целом. Такими дисциплинами могут быть, например, «Профессиональное развитие», «Управление саморазвитием»,

«Технология успеха», «Управление карьерой» и др.⁴ Данные дисциплины могут составлять образовательный модуль, направленный на формирование компетенций профессионального развития. Предложенные дисциплины имеют сквозной характер и находятся во взаимодополняющей связи. Основным принципом, положенным в основу такого образовательного модуля, является междисциплинарная интеграция, которая предполагает преодоление фрагментарности предоставляемых знаний, максимальное использование полученных при изучении предыдущих дисциплин знаний и умений. Приоритетной задачей освоения данных дисциплин является формирование не только общепрофессиональных, но и значимых личностных компетенций, а результатом — сформированность у студентов готовности к личностному росту, а также реализации карьерных устремлений с целью достижения профессионализма и успешности в профессиональной деятельности.

Эту же задачу решает тренинг «Карьера как способ управления будущим», разработанный нами, а также включение в образовательный процесс игр и упражнений, направленных на осознание карьерных и жизненных целей и ценностей, мотивацию карьеры и мотивов выбора места работы, составление планов профессионального развития позволяет моделировать ситуации, возникающие при построении карьеры, трудоустройстве и реализации профессионального потенциала, что важно для формирования необходимых поведенческих паттернов.

Наш опыт обучения будущих менеджеров по управлению персоналом в Сибирском институте управления РАНХиГС показывает, что у студентов формируется стойкий интерес к освоению профессиональной деятельности HR-менеджера, они проявляют высокую активность на занятиях, проводимых в тренинговой и игровой форме, у них возрастает потребность в развитии профессионально важных качеств. Результаты обучения, выполненные творческие работы и данные психодиагностических тестов показывают существенный рост у студентов акмеологической компетентности, формирование рефлексивной позиции, что станет основой целенаправленного профессионального развития.

3.3. Оценка качества подготовки бакалавров по направлению «Управление персоналом»

В российской системе образования комплексная оценка качества подготовки обучающихся не является обязательной. Более того, такая оценка не востребована, так как отсутствует восприятие студентов как потребителей

4 См. об этом: Богдан Н. Н., Климова Т. В., Климова Э. Н. Технология успеха: учебное пособие / Н. Н. Богдан, Т. В. Климова, Э. Н. Климова. — Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2013. — 115 с.; Богдан Н. Н., Бушуева И. П., Балганова Е. В. Управление саморазвитием: учебное пособие / Н. Н. Богдан, И. П. Бушуева, Е. В. Балганова. — Новосибирск : СибАГС, 2013. — 100 с.; Богдан Н. Н. Управление карьерой / Н. Н. Богдан. — Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2014. — 114 с.

образовательных услуг, имеющих определенные ожидания и требования. В то же время государственная политика в сфере профессионального образования, динамичное развитие профессиональной деятельности и рынка труда требуют изменения данной позиции, ориентации на удовлетворение требований работодателей и самих обучающихся.

Оценка удовлетворенности качеством подготовки необходима для корректировки образовательного процесса, внесения изменений в образовательные программы и технологии обучения. Одним из хорошо зарекомендовавших себя способов решения данной задачи является мониторинг образовательных потребностей и качества их удовлетворения [150]. Однако проведение подобного мониторинга требует разработки соответствующей методики оценки качества обучения. В связи с этим нами было предпринято исследование с целью создания такой методики и апробации ее в ходе подготовки бакалавров по направлению «Управление персоналом». Теоретико-методологической основой исследования выступили принципы и положения компетентностного подхода, при котором результатом образования выступает компетентность, рассматриваемая не как сумма усвоенной информации, а как способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, а также принципы менеджмента качества [154, с. 42].

Смещение акцента на результаты образования, связанные с достижениями конкретного студента, в отличие от целей, являющихся атрибутом процесса проектирования образовательной программы, делает студента центральной фигурой образовательного процесса, а его интересы и образовательные потребности — основой формирования профессионально-образовательной программы [154, с. 43].

В свою очередь основополагающим принципом менеджмента качества является ориентация на потребителя. Потребители деятельности высшего учебного заведения могут быть внешними (работодатели, государство и общество в целом) или внутренними (студенты, преподаватели, руководство вуза) потребителей. Определение степени удовлетворенности внутренних потребителей является одной из главных задач менеджмента качества.

Согласно ГОСТ Р ИСО 9001-2008 «Системы менеджмента качества. Требования» (п. 8.2.1 Удовлетворенность потребителей), «организация должна проводить мониторинг информации, касающейся восприятия потребителем выполнения организацией его требований, как одного из способов измерения работы системы менеджмента качества. Должны быть установлены методы получения и использования этой информации.» [25; 126.

Об актуальности изучения и анализа мнения студентов в отношении качества предоставляемых образовательных услуг свидетельствуют положения «Европейских стандартов и рекомендаций для внутренней гарантии качества в вузах»: «Образовательные учреждения должны иметь официальные механизмы по периодическому оцениванию реализуемых программ. Гарантия

качества программ должна включать: участие студентов в процедурах гарантии качества»; «Преподаватели являются главным ресурсом учебного процесса, доступным большинству студентов. Важно, чтобы они обладали необходимыми умениями и опытом для организации обратной связи по поводу качества их преподавания»; «Системы информирования, относящиеся к качеству, должны охватывать: удовлетворенность студентов образовательными программами» (разделы 1.2, 1.4, 1.6) [212, с. 57-61]. «Одним из элементов мониторинга качества обучения в вузе, наряду с мониторингом качества подготовки абитуриентов, качества условий обучения, востребованности выпускников, удовлетворенности работодателей является мониторинг удовлетворенности студентов» [69, с. 27].

Организация обратной связи предполагает выяснение мнений обучающихся о качестве образовательных услуг. Эти мнения основываются на восприятии студентами наиболее важных параметров учебного процесса, к числу которых относятся: процесс преподавания, окружающая среда (аудитории, социальное пространство, возможность получения медицинских услуг, бытовые удобства и т. п.), условия обучения (библиотека, компьютерные классы и т. п.), технические характеристики помещений, в которых обучаются студенты (оснащение аудиторий и лабораторий, комфортность помещений, студенческое общежитие и т. п.), а также различные внешние аспекты обучения (такие как материальное положение вуза, транспортная инфраструктура и т. п.) [120, с. 123]. Принимая во внимание мнение студента о его удовлетворенности обучением, можно не только судить о результативности работы подразделений вуза, но и определять направления повышения качества учебного процесса. С этой точки зрения исследование удовлетворенности может использоваться как средство принятия управленческих решений на институциональном уровне.

Для получения достоверных результатов при проведении исследований удовлетворенности потребителей необходимо выбрать методы исследования, измерения и обработки количественных и качественных показателей, поскольку недостоверность результатов приведет к неполноценности, а возможно, и ошибочности принимаемых управленческих решений. В перечень методов, используемых при формировании концепции исследования удовлетворенности внутренних потребителей, традиционно включаются следующие:

- 1) Метод обобщения, позволяющий выстроить единый подход к анализу внешних и внутренних факторов, влияющих на удовлетворенность потребителей получаемой образовательной услугой (прямые потребители, например обучающиеся) или условиями создания образовательной услуги (косвенные потребители, например преподаватели);
- 2) Метод аналогии, позволяющий применить многие закономерности и положения теории маркетинга к изучению удовлетворенности потребителей получаемой образовательной услугой — результатами совместного творческого труда учащихся и педагогов.

- 3) Структурный метод, позволяющий установить связи между понятием «удовлетворенность», понятиями-аналогами, такими как «счастье», «доверие», «социальное самочувствие», понятиями-антиподами, например «проблемность» и оценкой эффективности деятельности образовательного учреждения.
- 4) Методы анкетного опроса, контент-анализа и экономико-статистические методы обработки экспериментальных данных, применяющиеся для сбора и обработки материалов, получаемых в ходе мониторинга. В частности, контент-анализ используется для обработки открытых вопросов, что позволит выделять и ранжировать по частоте различные проблемы образования, учитывая экспертное мнение опрашиваемого в случаях отсутствия заранее заданных ответов или возможности расширения их списка.

Таким образом, оценка качества образования должна проводиться на основе комплекса квалиметрических методов.

Поскольку понятие «качество обучения» определяется на основании раскрывающих его содержательных параметров, нами предпринята попытка комплексного описания этого феномена и как удовлетворенности качеством содержательной стороны обучения студента, и как удовлетворенности условиями и факторами, предопределяющими это качество (табл. 18).

Данные параметры и индикаторы положены в основу специально разработанного опросника. Анализ полученных данных проводился с точки зрения следующих компонентов:

- мотивационного (причины выбора вуза и специальности, важность параметров учения, косвенная мотивация как желание работать, получать практические навыки по специальности, участие в мероприятиях);
- эмоционального (удовольствие от процесса обучения, степень удовлетворенности отдельными параметрами условий, процесса обучения, рейтинг дисциплин, отношение с преподавателями, претензии, жалобы);
- компетентностного (какими компетенциями студент обладает, каким хочет научиться);
- проективного (предложения по улучшению учебного процесса).

Опросник размещен на сайте Сибирского института управления в свободном доступе для всех студентов (Приложение 6). Результаты обобщались и анализировались по различным основаниям, что позволило обозначить данное исследование как мониторинговое. Отдельные результаты исследования докладывались на научных студенческих конференциях под руководством автора [121; 122].

К настоящему моменту мониторинг удовлетворенности качеством обучения представляет собой результаты опроса за период с ноября 2011 г. по апрель 2017 г. Выборка студентов в общей сложности составила 429 человек.

Рассмотрим основные результаты по соответствующим компонентам.

Таблица 18 — Индикаторы удовлетворенности качеством обучения

№	Параметры	Индикаторы
1	Оценка условий обучения / общежития	Доступность вуза по местоположению Обслуживание в гардеробе Оборудование учебных аудиторий Оборудование компьютерных классов Воздух в аудиториях Шум во время занятий Обслуживание в столовой Обслуживание в библиотеке Эстетика помещений вуза Удобство проживания в общежитии
2	Процесс обучения в целом	Важность обучения в моей жизни Положительный настрой Отрицательный настрой Активность и целеустремленность Престижность образования в целом Престижность вуза Положительная оценка близких, знакомых Современные методы и средства обучения
3	Знания, умения, навыки, опыт	Методическое сопровождение обучения (учебные пособия, программы курсов, задания) Полезность получаемой информации Получаемые знания структурированы Представления и знания, умения и навыки Цели обучения достигаются Доступность необходимой информации Технические средства (компьютеры, копиры, принтеры, сеть)
4	Взаимоотношения с преподавателями	Позитивность Продуктивность Авторитетность Мастерство (лекторское, организаторское) Положительные/отрицательные взаимоотношения
5	Организация обучения	Удобство расписания График обучения Замена аудиторий
6	Внеучебная деятельность	Праздники в группе Дискотеки КВН Олимпиады, конкурсы Научные конференции Общественные мероприятия, организованные студсоюзом Кружки

Одним из важнейших мотивационных показателей является причина поступления в институт⁵. Общее распределение выбора причин поступления в данный вуз показано на рис. 22.

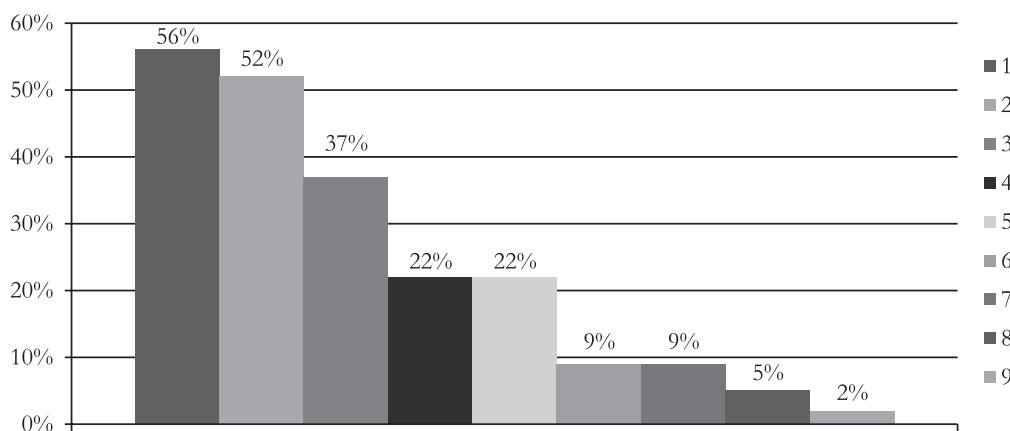


Рисунок 22 — Ответы респондентов о причинах поступления в вуз (в % от общего числа опрошенных)

Полученные данные достаточно типичны, коррелируют с другими результатами социологических опросов о мотивах выбора вуза, так как больше половины опрошенных руководствовалась рекомендациями близких и престижностью вуза, т. е. внешними, атрибутивными факторами [98]. В то же время немногим более трети ориентировались на возможность получения качественного образования.

В правильности выбора специальности/направления подготовки не разочаровались только половина студентов, а почти треть признают свой выбор ошибочным. То, что большая часть среди данной группы студентов обучаются на старших курсах, является негативным фактом. Очевидно, что ориентация на внешние факторы привела к недостаточной осознанности мотивов получения высшего образования и дальнейшему разочарованию.

Мотивационным фактором обучения и удовлетворенности является интерес к осваиваемой профессии: данный фактор достаточно выражен у респондентов⁶ (рис. 23).

5 Примечание: 1. Рекомендации близких, знакомых. 2 Престижность вуза. 3. Возможность получения качественного образования. 4. Престижность специальности. 5. Интересно учиться. 6. Хорошие преподаватели. 7. Легкость учения. 8. Хорошие студенты. 9. Доступность вуза по местоположению в городе.

6 Примечание: 1. Интерес. 2 Престиж. 3. Наличие способностей к данной профессии. 4. Легкость обучения. 5. Невысокий конкурс. 6. Продолжение профессиональной традиции семьи.

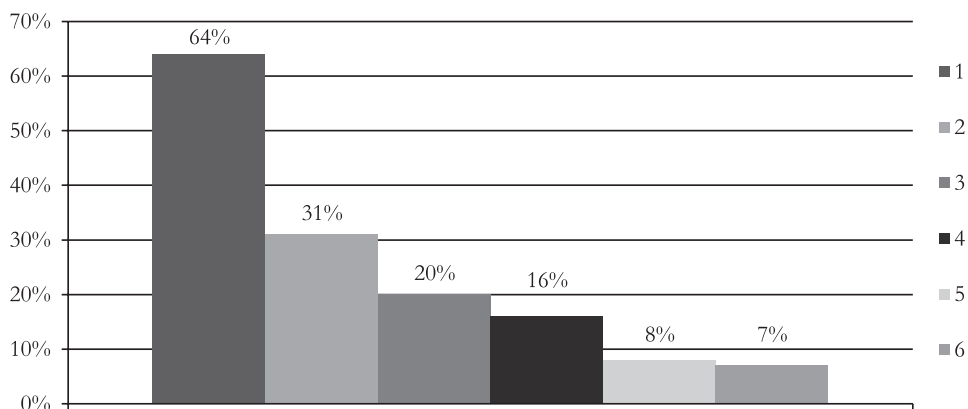


Рисунок 23 — Ответы респондентов о причинах выбора специальности/направления «Управление персоналом» (в % от общего числа опрошенных)

Полученные данные коррелируют с результатами оценки изменений в представлениях о выбранной специальности в процессе обучения, так как у 33 % опрошенных они остались прежними и при этом положительными, у 41 % изменились в лучшую сторону и только у 26 % — в худшую. Скорее всего, это студенты из группы разочаровавшихся в выборе профессии из-за недостаточной осознанности этого выбора.

Мотивация к обучению зависит не только от стремления студента работать по специальности в дальнейшем, но и от желания уже в ходе обучения приобретать практический опыт. Данные опроса свидетельствуют, что это желание достаточно выражено у половины респондентов, еще треть рассматривают такую возможность, и только 18 % не готовы сочетать учебу и работу.

При определении факторов, повышающих мотивацию во время обучения, получены данные по основным десяти позициям⁷ (рис. 24).

Результаты показывают, что, при средних оценках с тенденцией к высоким, преобладающими мотивирующими факторами являются профессиональные. На втором месте — удовлетворение процессом и результатами обучения. Средние оценки с тенденцией к низким имеют факторы, связанные с организацией и методами проведения учебных занятий. В целом опрошенные студенты демонстрируют достаточный уровень значимости всех факторов, что способствует полимотивированности и эффективности обучения.

⁷ Примечание: 1. Четкое представление о будущей работе. 2. Общение с успешными лидерами в профессии. 3. Достижение высоких результатов в учебе. 4. Получение удовлетворения от хорошей учебы. 5. Позитивный настрой на занятиях. 6. Пример преподавателя как профессионала. 7. Преобладание позитивных оценок от преподавателя. 8. Подчеркивание личных достижений каждого на занятиях. 9. Плодотворная работа в группах на занятиях. 10. Проявление себя как лидера на занятиях

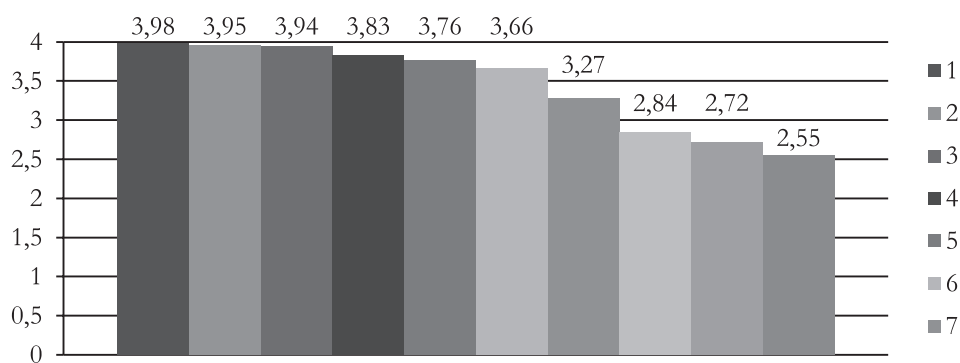


Рисунок 24 — Ответы респондентов о факторах, влияющих на повышение мотивации (от 1 до 5 баллов)

Активность студентов во внеучебной деятельности также приводит к росту удовлетворенности обучением. Данные опроса свидетельствуют, что студенты принимают участие во многих мероприятиях вуза, но большинство ориентированы на внутригрупповые мероприятия (51 %). Достаточно активное участие в научных мероприятиях принимают 36 % опрошенных. Таким образом, большинство студентов удовлетворены процессом обучения, но наличие среди опрошенных почти трети неудовлетворенных требует изучения факторов, влияющих на такую оценку. Для комплексной оценки удовлетворенности обучением отобрано 16 показателей (табл. 19).

Таблица 19 — Результаты оценки удовлетворенности различными факторами обучения

Показатели	Доля оценок, %						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Качество преподавания	3	3	8	5	21	43	16
Результаты обучения	2	7	8	2	24	38	17
Набор и содержание учебных дисциплин	6	9	12	12	27	24	10
Организация учебного процесса	5	8	12	6	35	21	14
Отношения с преподавателями	1	1	2	9	26	38	22
Отношениям в группе	1	5	1	1	21	34	37
Оборудование учебных аудиторий	–	2	1	1	13	44	38
Оборудование компьютерных классов	–	2	–	1	9	30	58
Обеспеченность учебно-метод. литературой	–	2	2	2	9	33	51
Организация культ-массовых мероприятий	5	9	8	21	28	19	10
Возможность заниматься спортом	6	3	6	14	23	20	28
Возможность заниматься творчеством	8	7	8	21	26	14	16

Показатели	Доля оценок, %						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Обслуживание в библиотеке	2	2	8	3	17	33	34
Обслуживание в столовой	–	–	3	1	8	29	58
Обслуживание в гардеробе	3	3	12	1	13	35	33
Бытовые условия	–	3	2	5	7	35	48
Итого	42	66	93	105	307	490	490

Данные показывают, что, несмотря на преобладание в целом позитивных оценок, прослеживается тенденция к их усреднению. Снижение частоты положительных оценок отмечается в таких показателях, как «Набор и содержание учебных дисциплин», «Организация учебного процесса» и «Организация массовых мероприятий». Удовлетворяющими с точки зрения студентов можно считать оборудование аудиторий, обслуживание в библиотеке, бытовые условия в вузе. Также студентов удовлетворяют межличностные отношения в группах. В меньшей степени выражена удовлетворенность дополнительными видами активности в вузе, такими как возможность заниматься спортом, творчеством, а также качеством преподавания (табл. 20).

Таблица 20 — Средние оценки удовлетворенности различными показателями обучения в вузе

Показатели	Средний балл
Качество преподавания	1,59
Оборудование учебных аудиторий	2,47
Оборудование компьютерных классов	2,59
Обеспеченность учебно-метод. литературой	2,29
Обслуживание в библиотеке	1,24
Обслуживание в столовой	2,53
Бытовые условия	2,12
Набор учебных дисциплин	0,76
Содержание учебных дисциплин	0,88
Обслуживание в гардеробе	0,65
Форма проведения зачетов и экзаменов	1,41
Отношения с преподавателями	1,35
Составление расписания	0,94
Результаты обучения	1,24
Отношения в группе	1,71
Организация культурно-массовых мероприятий	0,88

Показатели	Средний балл
Возможность заниматься спортом	0,82
Возможность заниматься творчеством	0,59
Работа деканата	1,47
Работа куратора группы	0,12

При рассмотрении низких оценок удовлетворенности качеством обучения студентов в целом, а также набором и содержанием учебных дисциплин, следует принять во внимание разброс представлений студентов о показателях качества, наличие в большей степени субъективных взглядов, в отличие, например, от возможности объективной оценки таких показателей, как оборудование аудиторий, обслуживание в столовой и др. Очевидно, что необходима работа по формированию конкретных и объективных показателей понятия «качество подготовки».

В связи с тем, что студенты не удовлетворены набором и содержанием дисциплин, респондентам было предложено оценить конкретные дисциплины с точки зрения общей удовлетворенности и неудовлетворенности. Данные анализировались для каждого курса в отдельности (табл. 21).

Таблица 21 — Результаты оценивания дисциплин

Курс	Удовлетворяющие	%	Неудовлетворяющие	%
3	Организационное поведение	56	Бухгалтерский учет	21
	Основы управления персоналом	55	Теория организации	18
	Философия	35	Тайм-менеджмент	17
	Математика	24	Основы менеджмента	16
4	Основы менеджмента	21	Теория организации	13
	Управление трудовыми ресурсами	21	Трудовое право	13
	Страхование	17	Методология прикладного исследования	13
5	Мотивация и стимулирование трудовой деятельности	61	Делопроизводство	29
	Развитие персонала	46	Психология и педагогика	21
	Страхование	43	Психофизиология профессиональной деятельности	21

Анализ показывает, что опрошенные студенты более удовлетворены дисциплинами профессионального блока, менее — общетеоретическими дисциплинами. Скорее всего, при оценке студенты принимали во внимание значимость дисциплины для формирования профессиональных знаний. Это

отражает типичную позицию: недооценку общетеоретической подготовки для формирования фундаментальной основы образования (подход с точки зрения «пригодится» — «не пригодится»).

Кроме того, выяснялось мнение студентов о проблемах и недостатках обучения. Анализ показал, что студенты отмечают следующие проблемы:

- недостаток практических знаний;
- неуважительное отношение некоторых преподавателей, проявляющееся в некорректной оценке работы студентов, «непонимании» студентов, «зацикленности» на себе и др.;
- «бесполезность» некоторых дисциплин.

В связи с тем, что часть опрошенных студентов (41 %) проживают в общежитии, в опрос введены дополнительные показатели удовлетворенности бытовыми условиями и обслуживанием в общежитии. Результаты показывают, что в целом живущие в общежитии студенты удовлетворены предоставляемой Сибирским институтом управления услугой (табл. 22).

Таблица 22 — Удовлетворенность студентов проживанием в общежитии (в % от числа опрошенных)

Показатель	Вариант ответа						
	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3
Бытовые условия	3	9	–	3	14	9	63
Обслуживание	6	9	3	–	20	11	51

С целью выявления самооценки студентами уровня сформированности и востребованности профессиональных компетенций респондентам предлагалось выбрать из перечня компетенций специалиста по управлению персоналом те, которыми они уже обладают и какими хотят обладать (табл. 23).

По мнению большинства опрошенных, к моменту проведения анкетирования они обладают следующими компетенциями: сбор и анализ информации; адаптивность к новым условиям работы; планирование. Также у них хорошо развиты такие компетенции как делегирование обязанностей, гибкость в подходе к решению практических задач, умение позиционировать себя в управленческой команде. Значительно менее сформированы компетенции «Разработка процедур, методов контроля и оценки деятельности персонала» и «Реализация организационных изменений в части решения задач управления персоналом». Если оценка последних компетенций представляется адекватной, то оценка вышеперечисленных явно неадекватна, так как для уверенного проявления данных компетенций необходима определенная практика в реальных условиях. В то же время, анализ результатов опроса респондентов в зависимости от курса показывает, что число освоенных компетенций в динамике от 3-го к 5-му курсу увеличивается, т. е. студенты последовательно приобретают необходимые компетенции, которыми они должны обладать к моменту выпуска.

Таблица 23 — Оценка студентами компетенций (в % от числа опрошенных)

Компетенции	Владею	Хочу научиться
Умение осуществлять планирование персонала	69	30
Разработка процедур, методов контроля и оценки деятельности персонала	21	72
Эффективная организация групповой работы	49	39
Делегирование обязанностей	65	29
Знание методик профотбора	29	60
Разработка и проведение тренинговых программ и семинаров	19	75
Знание технологий управления персоналом	29	60
Организация конференций	30	59
Умение позиционировать себя в управленческой команде	61	33
Гибкость подхода к решению практических задач	67	26
Навыки формирования системы мотивации и стимулирования персонала	29	59
Навыки диагностики и управления конфликтами и стрессами	39	64
Реализация организационных изменений в части решения задач управления персоналом	15	80
Формирование слаженного трудового коллектива	33	61
Знание основ организационного проектирования системы и процессов управления персоналом	24	62
Сбор и анализ информации	88	6
Адаптивность к новым условиям работы	79	14
Анализ и координация межличностных и внутригрупповых взаимоотношений	60	29

Выбор большинством студентов компетенций, которыми они хотят овладеть, показывает понимание ими их высокой значимости:

- реализация программы организационных изменений в части решения задач управления персоналом;
- разработка процедур, методов контроля и оценки деятельности персонала;
- разработка и проведение тренинговых программ и семинаров;
- навыки диагностики и управления конфликтами и стрессами;
- знание основ организационного проектирования системы и процессов управления персоналом.

Анализ предложений студентов по улучшению образовательного процесса обнаружил их ориентацию на практическую деятельность и усиление подготовки к трудоустройству. Наиболее часто встречаются следующие предложения:

- увеличить объем практических занятий и практик;
- организовывать встречи с работодателями;
- применять активные методы обучения;

- проводить оценку компетенций преподавателей и учитывать ее при конкурсе;
- применять всем преподавателям модульно-рейтинговую систему.

Таким образом, опрошенные студенты проявляют заинтересованность и осознанное отношение к качеству обучения. В целом обобщение данных, полученных в ходе опроса, позволило сделать выводы, касающиеся как оценки различных сторон образовательного процесса, так и позиции самих студентов как субъектов оценки. Большинство показателей общей удовлетворенности студентов условиями обучения положительны. Проблемные области связаны с оценкой качества образования с содержательной точки зрения (набор и содержание учебных дисциплин, формы проведения зачетов и экзаменов, практических занятий и др.)

Представленная методика изучения удовлетворенности студентов различными аспектами образовательного процесса в вузе позволяет оценивать качество образования с позиции самих обучающихся и формировать мнения о деятельности педагогического коллектива и вуза в целом.

3.4. Формирование научно-исследовательских компетенций у бакалавров

В настоящее время государством и обществом предъявляются все более высокие требования к системе высшего образования по обеспечению рынка труда специалистами с соответствующим уровнем сформированности профессиональной компетентности. При этом практически во всех сферах деятельности от профессионала требуются умения проводить исследования, так как это позволяет выявить резервы в деятельности организации и найти оптимальные направления развития.

Современный специалист в области управления должен быть менеджером, способным решать не только прикладные, но и исследовательские задачи. Особенно это важно для сферы кадрового менеджмента, так как именно персонал обеспечивает конкурентоспособность организации. Результаты исследований в этой области, основанные на научной методологии, могут способствовать повышению эффективности управленческой деятельности. Это актуализирует необходимость формирования научно-исследовательских компетенций у бакалавров, обучающихся по направлению «Управление персоналом», в ходе профессиональной подготовки.

Под исследовательской деятельностью, как правило, понимают базирующуюся на научной методологии деятельность субъекта по получению нового научно обоснованного знания, предназначенного для целенаправленного изменения существующей реальности, которая осуществляется в логически систематизированной последовательности с применением специальных средств

научного познания [97; 208]. Соответственно, научно-исследовательские компетенции представляют собой способности личности разрабатывать программы, отбирать научно обоснованные методы, осуществлять исследования и применять их результаты в практике профессиональной деятельности с целью ее совершенствования. Владеющие научно-исследовательскими компетенциями специалисты эффективны в аналитической работе, стратегическом и оперативном планировании, экспертной деятельности на высшем и среднем уровнях управления. В структуре научно-исследовательских компетенций выделяют системные и инструментальные. Так, К. А. Пушкарева к системным компетенциям относит способность к системному анализу и решению практических задач на основе системного подхода. Инструментальные компетенции включают методологические способности и технологические навыки [188].

На наш взгляд, основой развития научно-исследовательских компетенций у студентов является формирование понимания значимости научно-исследовательской деятельности и овладение технологией ее реализации. С этой целью нами разработана и внедрена в практику подготовки бакалавров Новосибирского ГАУ программа «Формирование научно-исследовательских компетенций у студентов»⁸.

Практика реализации программы «Формирование научно-исследовательских компетенций студентов» представляет собой оптимальный механизм вовлечения талантливой студенческой молодежи в научно-исследовательскую деятельность, включающий формирование следующих умений и навыков:

- выявление и формулирование актуальных научных проблем;
- поиск, сбор, обработка, анализ и систематизация информации по теме исследования;
- подготовка научных обзоров, отчетов и публикаций по актуальным проблемам исследования;
- разработка и реализация научных идей в формате проектов;
- публичное выступление с целью презентации результатов научной работы.

В программе определены следующие цели и задачи:

1. Формирование понимания и значимости научно-исследовательской деятельности предполагает практическую реализацию следующих задач:

- выявление научных предпочтений студентов;
- формирование навыка работы с научной информацией;
- овладение навыками формулирования актуальных научных проблем по направлению подготовки.

⁸ См. об этом: Формирование научно-исследовательских компетенций студентов // И. Э. Толстова, Т. Ю. Калошина: Программа организации научной деятельности — Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2016. — 31 с.

2. Формирование навыков работы в формате подготовки научных проектов и грантов включает задачи:

- ознакомление студентов с формами и процедурами представления результатов исследований на различных этапах их реализации в формате проекта;
- ознакомление участников программы с формами представления материалов научных исследований для промежуточной и итоговой аттестаций (рефераты, курсовые работы, выпускные квалификационные работы);
- формирование навыков подготовки научных эссе (Argument-led — эссе-дискуссия, в котором автор сравнивает противоположные точки зрения по определенному вопросу, при этом точка зрения самого автора может быть выражена более сильно; Thesis-led — тезисное эссе, в котором автор высказывается в поддержку только одного мнения или суждения; Problem-solution — эссе, в котором автору необходимо озвучить решение какой-либо проблемы).

3. Формирование навыка публичной презентации результатов научного исследования предполагает решение задач:

- ознакомление участников программы с современными видами и возможностями презентации. При этом необходимо учесть, что представление результатов на бумаге имеет положительные и отрицательные стороны. Преимущества в том, что, как правило, такой формат используется в качестве раздаточного материала во время выступления либо может быть представлен отдельным лицам для индивидуального ознакомления. Однако в плане восприятия это не всегда эффективно, поскольку источник получения информации у каждого свой и сложно добиться синхронизации внимания всех участников мероприятия. Кроме того, возможности бумаги как источника получения информации достаточно ограничены: можно улучшить качество полиграфии, но обеспечить такой же эффект вовлеченности аудитории, как с помощью мультимедийных презентаций, практически невозможно. В этом смысле электронные презентации имеют все технологические и функциональные возможности, необходимые для визуального представления информации и одновременно формирования положительного имиджа выступающего;
- обучение правилам подготовки презентации результатов научного исследования (отбор, структурирование и оформление материала);
- отработка навыка публичного представления результатов научного исследования.

Реализация заявленных целей и задач настоящей программы предполагает следующее содержание работы:

- 1) Формирование групп студентов, имеющих склонности и проявляющих интерес к научно-исследовательской деятельности для участия в программе и выявления их научных предпочтений.

- 2) Знакомство студентов с научными школами университета, направлениями их деятельности, достижениями и перспективами.
- 3) Знакомство участников программы со спецификой научной деятельности: особенностями и принципами научного познания, средствами и методами научных исследований, организацией процесса проведения исследований.
- 4) Организация и проведение научных исследований в рамках промежуточной аттестации студентов (рефератов, контрольных и курсовых работ) и при подготовке к итоговой аттестации.
- 5) Подготовка и презентация результатов исследования участниками программы. Последнее предполагает проведение тренинг-семинаров по составлению и оформлению научных презентаций: знакомство с правилами и методиками подготовки наглядного материала, непосредственно проведения презентаций, психологической подготовки, т. е. расстановки смысловых акцентов, логичном построении доклада, внутренней собранности, способности донести основную мысль исследования, соответствии выводов потребностям контингента слушателей и др.

Программа предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой. Научная работа студентов в формате проектной деятельности предполагает работу со студентами, включающую: правила написания проектов и оформления научных заявок, участие в конкурсах научных проектов, стажировках, конкурсах научных грантов.

Авторами разработан механизм реализации программы, включающий следующие этапы:

- 1) Информирование студентов первых курсов о возможности участия в программе (размещение информации о возможности участия в программе на сайте университета, работа с заместителями деканов факультетов по научной работе, кураторами студенческих групп).
- 2) Отбор студентов для участия в программе посредством анкетирования и собеседования с руководителями программы.
- 3) Проведение мастер-классов по обучению правилам работы с научной информацией и выявлению актуальных научных проблем.
- 4) Проведение обучающих семинаров по работе в формате научного проекта.
- 5) Научно-исследовательская работа на различных этапах реализации (промежуточные и итоговые аттестации, заявки на участие в конкурсах научных проектов, грантах).
- 6) Публичная презентация результатов научных исследований участников программы в рамках научно-практических конференций, Дней науки университета, открытых слушаний научных школ университета и др.

По нашему мнению, при оценке результатов реализации программы необходимо исходить из понимания, что в таких программах отсутствуют объективные эталоны или аналитически рассчитанные нормативы, поэтому эффективность может измеряться только увеличением числа студентов с более высоким уровнем развития научно-исследовательских компетенций по сравнению с начальным этапом.

Предлагаемая нами программа с 2015 г. реализуется в Новосибирском государственном аграрном университете на кафедре кадровой политики и управления персоналом для обучающихся по направлению подготовки «Управление персоналом» К настоящему времени наблюдаются следующие результаты:

- на 24,7 % увеличился охват и возросла вовлеченность студентов в научно-исследовательскую деятельность;
- повысилось число выполненных студентами научных проектов на 12,5 % и улучшилось качество их подготовки;
- повысилось качество публичных презентаций результатов научных исследований студентов (в том числе в рамках текущей и итоговой аттестаций студентов);
- увеличилось число научных публикаций по направлениям исследований, в том числе самостоятельных публикаций участников программы и в соавторстве с руководителями более чем на 30 %.

Одним из важных результатов реализации программы является ориентация научных исследований на практику управления персоналом конкретных организаций различных отраслей и ежегодный рост данного показателя на 2,5 %.

Таким образом, вовлечение бакалавров, обучающихся по направлению «Управление персоналом», в научно-исследовательскую работу и формирование у них научно-исследовательских компетенций на завершающих этапах обучения будет способствовать не только их успешному обучению, но и ориентации на профессиональную карьеру в избранной сфере деятельности. В этом случае профессиональное образование становится ресурсом, обеспечивающим свободу выбора траектории профессионального развития.

3.5. Развитие эмоциональных компетенций студентов — будущих менеджеров по персоналу

Необходимость в профессиональном обучении бакалавров опираться только на профессиональные и образовательные стандарты, на наш взгляд, существенно обедняет систему высшего образования, так как профессиональный стандарт задает образ специалиста в конкретной сфере деятельности, занимающего определенную должность, т. е. «человека функционирующего». Образовательный стандарт устанавливает, чему и как должен быть научен будущий специалист. В то же время цель высшего образования, которая провозглашалась еще в советский период, — «формирование гармоничной, всесторонне

развитой личности» — также не соответствует предназначению высшей школы как института профессиональной подготовки.

По нашему мнению, в ходе профессионального обучения, наряду с освоением профессиональных компетенций, у обучающихся должны быть сформированы компетенции, относящиеся к группе социальных, так как выпускнику вуза предстоит не только работать, но и жить в обществе, взаимодействовать с другими людьми.

Сегодня принято считать, что достижение не только профессионального, но и жизненного успеха в высокой степени зависит от уровня развития эмоциональной компетентности, в основе которой лежит эмоциональный интеллект [354; 52; 87; 207].

В отличие от общего интеллекта понятие эмоционального интеллекта относительно новое, и к настоящему времени его однозначного понимания не сложилось, несмотря на все более увеличивающееся число публикаций по данной проблематике. Их изучение показывает, что идея эмоционального интеллекта выросла из концепции социального интеллекта (Г. Айзенк, Д. Гилфорд, Э. Торндайк и др.) вследствие того, что в психологии в определенный период много внимания уделялось информационным моделям интеллекта, а аффективная составляющая мышления не рассматривалась как самостоятельная область.

Появлению данного понятия и его активному использованию не только в исследованиях, но и в обыденной практике, способствовал Д. Гоулман, давший его наиболее полное определение: эмоциональный интеллект — способность осознавать собственные чувства и чувства других людей, вырабатывать мотивацию и справляться с эмоциями как собственными, так и в отношениях с другими людьми. Д. Гоулман предложил модель эмоционального интеллекта из пяти составляющих: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки [81, с. 288].

Эмоциональный интеллект с точки зрения способности контролировать и регулировать собственные чувства и чувства других людей и использовать их для того, чтобы формировать мышление и действия, рассматривали П. Саловей и Д. Мейер. По мнению ученых, эмоциональный интеллект включает ряд способностей:

- 1) воспринимать или чувствовать эмоции (как собственные, так и другого человека);
- 2) направлять свои эмоции в помощь разуму;
- 3) понимать, что выражает та или иная эмоция;
- 4) управлять эмоциями [162; 254; 255; 256].

В литературе представлена и более широкая трактовка эмоционального интеллекта. Так, Р. Бар-Он, введший в практику аббревиатуру «EQ», определяет эмоциональный интеллект как набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды [252].

По поводу возможности развития эмоционального интеллекта также нет однозначного мнения. Некоторые ученые (к примеру, Дж. Мейер) придерживаются позиции, что повысить уровень эмоционального интеллекта невозможно, так как это относительно устойчивая способность. Их оппоненты (в частности, Д. Гоулман) считают, что эмоциональный интеллект развивать можно и, более того, необходимо.

В ряде исследований отечественных ученых также подчеркивалась связь общего и эмоционального интеллектов. Так, С. Л. Рубинштейн развивал идею, принадлежащую Л. С. Выготскому, об аффективных и интеллектуальных процессах (интеллектуальный процесс невозможен без участия эмоций), а А. Н. Леонтьев считал, что мышление имеет эмоциональную регуляцию. В работах А. В. Першиной и др. авторов показано, что в условиях усложнения экономической ситуации, усиления клиентоориентированности и значимости сотрудничества работников и организации в достижении целей явное преимущество получают менеджеры всех уровней управления с высоко развитым эмоциональным интеллектом.

Нами предпринято исследование эмоционального интеллекта для успешности управленческой деятельности у руководителей среднего звена организаций различных отраслей, проходящих повышение квалификации по различным темам в Сибирском институте управления РАНХиГС в 2015–2017 гг. Опрошенные руководители в рамках образовательных программ участвовали в групповой работе, тренингах, индивидуальном консультировании и психологическом тестировании, направленных на оценку значимости и собственного уровня развития составляющих эмоционального интеллекта.

Результаты опроса свидетельствуют, что более 50 % руководителей успех в своей работе связывают с эмоциональным интеллектом, а именно — способностью управлять собой, своим эмоциональным состоянием. 47 % опрошенных руководителей отметили, что навык понимания эмоций особенно важен для руководителей, так как напрямую связан с эффективностью достижения целей.

Более 70 % руководителей утверждают, что значимость эмоционального интеллекта становится тем больше, чем выше подъем по служебной лестнице. По их мнению, при выполнении управленческих функций эмоциональный интеллект является не просто дополняющим, а усиливающим способности к эффективному руководству. Полученные данные коррелируют с результатами наблюдений во время тренингов и групповой работы: так называемые «эмоциональные управленцы» отличаются умением эффективно устанавливать, поддерживать и развивать контакты с людьми.

В целом, определяя значимость компонентов эмоционального интеллекта, руководители следующим образом выстроили их иерархию:

- 1) понимание своих и чужих эмоций,
- 2) восприятие и выражение эмоций,

- 3) использование эмоций как регулятора активности взаимодействия,
- 4) управление эмоциональным состоянием своим и партнеров по взаимодействию, «заражение» позитивными эмоциями и др.

Таким образом, исследование подтвердило значимость эмоционального интеллекта в управленческой деятельности, что приводит к необходимости его целенаправленного формирования.

Наш опыт развития эмоционального интеллекта бакалавров, обучающихся по направлению «Управление персоналом», показывает, что данная задача должна решаться как в рамках учебного процесса, так и во внеучебной деятельности. В рамках учебного процесса развитие эмоционального интеллекта может происходить при освоении содержания как обязательных дисциплин, так и элективных курсов. Ознакомление студентов с понятием и теориями эмоционального интеллекта нами включено в содержание дисциплины «Социология и психология управления», а рассматривается при изучении вариативных курсов «Управление саморазвитием», «Управление карьерой» и «Технология успеха», приоритетной задачей которых является формирование у студентов значимых личностно-профессиональных компетенций, в число которых и входит эмоциональная компетентность.

Целью изучения курса «Управление саморазвитием» является формирование у студентов знаний об основных закономерностях развития личности в ходе освоения профессии. По окончании изучения дисциплины студент должен уметь проводить самодиагностику личностных качеств и саморегуляцию психических состояний; ставить личные цели, критически оценивать личные достоинства и недостатки, конструктивно реагировать на критику в свой адрес, владеть навыками самоуправления и самостоятельного обучения.

Курс «Технология успеха» ориентирован на развитие у студентов социальной и эмоциональной компетентности, что позволит им в будущем успешно адаптироваться в обществе, быть конкурентоспособными, творческими, мобильными личностями. По окончании изучения дисциплины студент должен уметь ставить четкие личностные и профессиональные цели, владеть уверенным поведением, навыками успешной самопрезентации, освоить механизмы управления впечатлением о себе и принципы совместно-творческой деятельности.

Результатом изучения данных дисциплин является сформированность у студентов готовности к личностному росту, оптимизации отношений с социумом, реализации профессиональных устремлений с целью достижения подлинного профессионализма и успешности.

Однако изучение теоретического материала является только основой для развития эмоциональных компетенций. В этой связи существенно большие возможности открываются при использовании широкого круга интерактивных методов: психологических и видеотренингов, деловых и ролевых игр, обсуждения в малых группах, проведения дискуссий, моделирования ситуаций и др.

Данные методы активно применяются практически всеми преподавателями кафедры. К настоящему времени накоплен большой опыт применения подобных методов.

Развитию эмоционального интеллекта способствуют и мероприятия, проводимые во внеучебное время. Традиционным мероприятием на кафедре является студенческий творческий конкурс будущих HR-менеджеров. Как правило, подготовка и проведение конкурса требуют от студентов проявления творческой активности, выстраивания эффективного взаимодействия друг с другом, командной работы, занятия лидерской позиции. Все это формирует эмоциональный интеллект и ярко проявляется в отношении к заданиям во время конкурса, обеспечивает достижение успеха.

По нашим наблюдениям, хорошо зарекомендовавшим себя способом формирования эмоциональных компетенций у студентов стала разработка ими под руководством преподавателя индивидуальной программы развития управленческих компетенций, поскольку такая программа обязательно включает развитие эмоционального интеллекта. Разработка и осуществление программы предполагают, что студенты периодически проводят самооценку уровня развития эмоционального интеллекта с помощью различных методов и рекомендованных преподавателем методик, планируют свое самообразование и участие в различных мероприятиях и рефлексивный анализ по итогам. Помимо очевидного результата в виде понимания собственных проблем в эмоциональном плане, это позволяет осознавать, с какими проблемами могут сталкиваться другие. Важность программного подхода к развитию эмоциональных компетенций подтверждается тем фактом, что в обыденной жизни у студентов, как правило, не находится времени на рефлекссию. Лишь 16 % опрошенных студентов заявили, что отводят один-два часа в неделю на размышления о себе.

По мнению студентов, одним из эффективных способов самостоятельной работы по развитию эмоционального интеллекта оказался метод воображаемой беседы со своим «невидимым консультантом») так как позволяет стимулировать творческое воображение, тренировать эмоциональную восприимчивость. Значимую роль в формировании эмоциональных компетенций играют преподаватели, зачастую выступающие ролевой моделью для будущих специалистов. Студенты выделили следующие качества преподавателей, влияющие на эмоциональную компетентность обучающихся:

- отзывчивость, неравнодушие, заинтересованное отношение к студентам;
- готовность к взаимодействию и решению возникающих проблем;
- умение выразить сочувствие;
- чувство юмора и умение применять его в ходе занятий;
- внешняя выразительность эмоций.

Очевидно, что данное мнение студентов должно учитываться преподавателями, так как личность и эмоциональное поведение преподавателя оказывают влияние на качество обучения.

С целью изучения уровня сформированности эмоционального интеллекта обучающихся нами проведено эмпирическое исследование с использованием методики Н. Холла «Опросник эмоционального интеллекта», в котором приняли участие 68 студентов 2–3-го курсов очной формы обучения (табл. 24).

Таблица 24 — Результаты изучения уровня развития эмоционального интеллекта бакалавров (в % от опрошенных)

Показатель	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Эмоциональная осведомленность	10	67	23
Управление своими эмоциями	31	62	7
Самомотивация	7	50	43
Эмпатия	22	62	16
Управление эмоциями других	15	28	57

Анализ данных показал, что практически по всем показателям у половины опрошенных студентов (от 50 до 67 %) отмечается средний уровень сформированности компонентов эмоционального интеллекта. Исключение составляют показатели по таким составляющим эмоционального интеллекта, как самомотивация и особенно управление эмоциями других (43 % и 57 % соответственно), уровень развития которых низкий, что, впрочем, вполне объяснимо возрастом испытуемых, немногие из которых старше 19 лет.

Самый высокий уровень выраженности имеет показатель по шкале «Управление своими эмоциями», который отмечен у трети испытуемых. Высокий уровень эмпатии выявлен у 22 % студентов.

Полученные результаты позволяют дать обобщенную характеристику опрошенных студентов с точки зрения актуального для них на данном этапе уровня развития эмоционального интеллекта.

В целом большая часть студентов проявляют достаточно хорошую осведомленность о своем внутреннем состоянии, понимают свои эмоции и адекватно используют их в повседневной жизни, однако почти четверть испытывают затруднения в осознании своего эмоционального состояния. Поскольку это не вполне коррелирует с относительно хорошим уровнем развития способности к управлению собственными эмоциями, следует предположить, что по данному показателю студенты себя переоценили и склонны выдавать желаемое за действительное.

Тем не менее, позитивным проявлением является способность студентов к установлению контактов с людьми и в межличностных отношениях судить о других в большей степени по поступкам, чем доверять личным впечатлениям, но при этом они часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о наличии у бакалавров предпосылок к развитию эмоционального интеллекта до уровня, необходимого для успешной профессиональной деятельности. Вместе с тем, данная задача должна решаться целенаправленно путем использования комплекса методов и при постоянном изучении достигнутых результатов.

3.6. Формирование профессиональной компетентности во внеучебной деятельности

Современное общество предъявляет высокие требования к системе профессионального образования. Сегодня работодатель рассматривает выпускника образовательного учреждения не только как человека профессионально компетентного, но и как личность, имеющую собственное миропонимание, уважение к другим, как активного выразителя социально позитивного отношения к обществу, коллегам, труду, человека, владеющего коммуникациями в ситуациях различного социального взаимодействия; умеющего организовать трудовую деятельность и собственное поведение в соответствии с ролевыми функциями. Эти требования есть некоторый обобщенный образ, паттерн, который может рассматриваться как конечная цель образования, реализующаяся в профессиональной компетентности [113].

Сфера деятельности менеджера по персоналу связана с вхождением в систему социальных отношений и предполагает постоянное межличностное взаимодействие, поэтому его трудовой путь, помимо профессиональной компетентности, во многом определяется уровнем компетентности социальной. Многочисленными исследованиями установлено, что социальная компетентность и социальные навыки в большей мере способствуют профессиональному успеху (М. Н. Берман, Е. Н. Борисенко, Е. О. Глушкова, М. М. Мусарский, Д. А. Почебут). Так, по определению Е. В. Трифонова, социальная компетентность специалиста — это наличие у него способностей, знаний, умений и навыков эффективного взаимодействия как в роли подчиненного с руководителями, так и в роли руководителя с подчиненным; наличие способностей, знаний, умений и навыков управления трудовым коллективом, формирования и поддержания нормального социально-психологического климата в коллективе [217]. С. З. Гончаров считает, что социальная компетентность личности есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству [79].

Таким образом, социальная компетентность становится одним из важнейших условий профессионализма, входит в комплексную характеристику специалиста по управлению персоналом, отражающую уровень развития социально-коммуникативных способностей, обеспечивающих его успешность в профессиональной деятельности.

По меткому выражению А. Г. Асмолова, личность всегда шире своей профессии. Профессиональное образование, понимаемое как расширение возможностей развития личности, ушедшее от адаптивно-дисциплинарных подходов к обучению и воспитанию, призвано научить быть человеком [37; 40]. Задачей высшего учебного заведения является воспитание социально зрелой, активной личности.

Документом, определяющим основные принципы системы воспитания, является Федеральный закон «Об образовании». В нем воспитание поставлено на первое место и указано, что воспитательная работа должна осуществляться как в учебное время, через содержание образовательных программ, так и во внеучебное время [3].

Под воспитанием традиционно понимается процесс управления развитием личности через создание в вузе благоприятной воспитательной среды и подчеркивается, что воспитание, как органическая часть образовательной системы, призвано создавать условия для развития личности, ее жизненного становления и самоутверждения [71].

В целом учеными и практиками признается, что воспитательный процесс в вузе должен быть «живой тканью» образования: воспитывая, необходимо формировать не столько идеал и модель выпускника в наборе разнообразных свойств и качеств, сколько развивать индивидуальный способ отношения к социальному миру. Нужно создать определенное поле воспитательных возможностей и вероятностей. Это может быть осуществлено не только через работу в рамках учебного процесса, но и в целом в период пребывания студентов в вузе, в том числе во внеучебной деятельности.

Использование внеаудиторной (внеучебной) деятельности для формирования профессионально значимых качеств студентов отражено в работах таких авторов, как Т. С. Деркач, Т. Б. Жулий, И. А. Зимняя, Е. В. Мещерякова, В. И. Попова, К. К. Саломатов [90; 107]. Некоторые авторы рассматривают внеаудиторную (внеучебную) деятельность как средство социализации студентов (Т. А. Бурцева, П. М. Васильев, А. И. Норец, Е. А. Осипов), развития личности (Н. М. Сребная), профессионального воспитания (Р. М. Каримова, О. П. Кузнецова) [93] и др. Данные исследования доказывают несомненную теоретическую и практическую значимость применения внеучебной деятельности студентов в ходе профессиональной подготовки.

Всемирная организация ЮНЕСКО также рассматривает воспитание в широком контексте как процесс, необходимый для того, чтобы молодые люди «научились познавать», «научились действовать», «научились жить вместе» и, наконец, «научились быть». Для решения этой задачи выделяются три пути:

- формальное воспитание в ходе приобретения знаний и рабочих навыков (т. е. получения академического образования) в иерархически структурированной, хронологически очерченной системе воспитательно-образовательных учреждений;

- внеформальное воспитание — приобретение и интегрирование социальных навыков, основанных на системе жизненных ценностей, в процессе организованной воспитательной деятельности вне установленных формальных систем;
- неформальное воспитание (спонтанное) — обретение общественных установок, ценностей, социальных навыков и знаний из повседневной жизни, личного опыта (семья, друзья и сверстники, ближайшее и широкое окружение, СМИ) [253].

В традиционной российской системе профессионального образования внеучебная деятельность студентов соотносится с упомянутым выше внеформальным воспитанием, так как предполагает, с одной стороны, организованность, а с другой — отсутствие академической структурированности в формировании навыков и определенную спонтанность, самоуправляемость.

А. Г. Асмолов, изучая процесс формирования личностных установок, делает вывод: «Никакими объяснениями, инструкциями глубинных установок личности изменить нельзя. За воспитанием должен стоять процесс изменения характера связей человека с миром, с людьми...» [39].

Во внеучебной деятельности процесс освоения (накопления) компетенций происходит одновременно с их применением, что делает ее более эффективной по сравнению с учебной и предоставляет больше возможностей для формирования у студентов социальной компетентности (табл. 25).

Таблица 25 — Сравнение учебной и внеучебной деятельности в вузе

Параметры	Учебная деятельность	Внеучебная деятельность
Цель	Формирование предметной квалификации	Развитие целостной личности
Направленность	Освоение системы готовых знаний	Формирование умений решать практические проблемы
Задача	Приобретение знания «впрок», на будущее	Формируются умения действовать «здесь и сейчас», в настоящем
Содержание	Заданный минимум содержания образования по типовым учебным планам	Разнообразные направления, формы, виды деятельности для развития различных сторон личности
Технологии	Трансляция знаний, прошлого опыта	Личностно-ориентированные виды деятельности
Принцип организации	Традиционная организация учебного процесса по схеме: представление информации преподавателем — восприятие ее студентами — закрепление — контроль	Организация самостоятельной деятельности
Методы	Обучение стандартным действиям, готовым решениям	Моделирование деятельности, создание проблемных ситуаций
Результат	Формирование знаний, представлений о социальной компетентности	Формирование социальной компетентности

Внеучебный процесс включает и социально-творческую деятельность студентов, и практику повседневной внутривузовской жизни. Поэтому важнейшим принципом деятельности вуза становится конструирование единой социокультурной среды, синтезирующей учебную и внеучебную деятельность с целью развития всего спектра компетенций студентов.

Современная социокультурная среда вуза должна выступать инструментом формирования ценностей и моделей поведения и способствовать:

- самореализации личности;
- удовлетворению потребностей, интересов личности;
- повышению качества студенческой общественной жизни;
- развитию предпосылок профессиональной реализации студентов в современной бизнес-среде;
- формированию творческой среды для профессионального самоопределения и профессиональной самостоятельности студентов;
- созданию условий для повышения конкурентоспособности выпускника на рынке труда.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Управление персоналом» среди общего перечня компетенций достаточно большая часть — универсальные (общекультурные), например «Способность вести себя в соответствии с требованиями ролевой позиции в командной работе» (УК-3), «Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном языке» (УК-4), «Способность проявлять толерантность в условиях межкультурного разнообразия общества» (УК-5), «Способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности» (УК-8) и др. Это подтверждает мнение Р. Марр, что в настоящее время большое значение в подготовке специалиста имеет социальная компетентность [205]. Можно утверждать, что именно успешность формирования социальных компетенций может стать одним из показателей конкурентоспособности выпускника.

Наше исследование мнения работодателей о значимости различных компетенций для работников, действующих в системе человек — человек, показали высокую актуальность таких качеств, как готовность проявлять активную позицию и быть справедливым, способность вдохновлять на работу по достижению общей цели, способность к эффективным коммуникациям, самообладанию и самоконтролю, способность эффективно взаимодействовать в разновозрастном коллективе и склонность к эмпатии. Выделенные компетенции характеризуют социальные и психологические особенности человека и очень важны для менеджера по персоналу.

Для эффективного формирования социальной компетентности, внеучебная деятельность в вузе должна строиться в соответствии со следующими принципами:

- включение студента в значимую общественную деятельность;
- демонстрация последствий действий студента для референтной группы;
- смена социальной позиции (роли) студента;
- учет ведущей мотивации;
- воздействие значимой личности на личность студента [38].

Целью внеучебного воспитательного процесса является формирование культурной личности, жизнеспособной в условиях изменяющейся социальной среды, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству.

При этом личностная составляющая в структуре воспитания призвана обеспечить самореализацию, самоутверждение, самоосуществление и самовоспитание, а социально-общественная составляющая — реализовать процесс адаптации и социализации личности.

Осознание воспитания как наполнения смысложизненными ценностями деятельности молодого человека приводит к пониманию необходимости целенаправленной организации внеучебной деятельности в различных формах и направлениях. В структуре внеучебной работы в вузе, как правило, можно выделить следующие направления:

- творческое (работа кружков, клубов, творческих коллективов различной направленности);
- общественное (студенческие советы и отряды, профсоюзные организации, самостоятельные молодежные объединения, волонтерские отряды и т. п.);
- спортивное (спортивные и физкультурно-оздоровительные клубы, секции, общевузовские спортивные мероприятия);
- научное (научные кружки, научные студенческие общества и др.).

Такой компонент внеучебной деятельности, как самоуправление, выступая в качестве мотиватора для формирования и развития социальных компетенций, особенно значим в высшем образовании. Как указано в «Рекомендациях по развитию студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования РФ», студенческое самоуправление должно стать условием реализации творческой активности и самостоятельности, реальной формой студенческой демократии и средством социально-правовой самозащиты студентов [19].

Исследования В. Т. Лисовского, А. И. Мачульского показывают, что практика работы многих вузов России подчеркивает большое воспитательное значение самоуправления в становлении специалиста как организатора, руководителя, как личности — личности студента, способного к профессиональной мобильности, эффективному принятию решений, адекватному реагированию на изменившиеся условия [229]. Решая задачи организации собственной жизни, молодые люди развивают у себя навыки жизнедеятельности, применяют полученные профессиональные знания на практике, получают опыт ответственности за принятое решение.

Поэтому развитие в вузах движения студенческих советов, студенческих отрядов (путинных, строительных, педагогических, студенческих отрядов проводников) и т. п. является одной из первостепенных задач внеучебной работы.

Для осознания важности и мотивации к социальному участию студентов в предлагаемых движениях и мероприятиях можно обратиться к исследованию П. Уайтли, выделившему пять теоретических моделей участия:

- 1) Модель когнитивного участия. Участие есть результат процесса познавательной мобилизации, которая наблюдается в обществах, вступающих в эпоху информатизации: понижение затрат на информацию с одновременным увеличением возможностей индивида ее обработать. Автор данной модели считает, что образование и широкий доступ к получению информации влияют на уровень общественного участия. Индивиды становятся все более сложными пользователями информации, понимают происходящие процессы и «правила игры».
- 2) Модель рационального выбора. Участие есть результат сознательного выбора индивида, когда выгода превышает издержки. Причем среди выгод, привлекательных для молодежи, может находиться поиск единомышленников, значимых социальных связей, освоение ранее недоступных, но перспективных на рынке труда компетенций, профессиональный, карьерный рост и т. д. Образование же помогает людям быть компетентными в принятии решений, проясняет, как работает система. Кроме того, сама образовательная среда является той сферой, где существуют хорошие возможности для выбора.
- 3) Модель гражданского волонтаризма. Данная модель построена на структурной теории участия и демонстрирует, что индивиды готовы к участию в случае, если обладают ресурсами и в меньшей степени мотивацией. В определенных случаях само наличие мотивации и интереса к достигаемой цели тоже имеют важное значение, но рассматриваются как производная ресурсов. Основными ресурсами являются время, деньги и гражданские, социальные навыки и образование, поскольку они позволяют приобрести необходимые гражданские и социальные компетенции, чувствовать себя увереннее и успешнее по сравнению с людьми менее образованными.
- 4) Модель социальной справедливости. Участие есть результат осознания группами несоответствия между ожиданиями и тем, как система обращается с ними по сравнению с другими группами. Оно базируется на обобщенном чувстве справедливости. Чем сильнее разрыв, тем выше уровень протестного участия. Молодежь также ощущает данный разрыв, но часто находится вне структур, обеспечивающих участие, или демонстрирует низкий уровень доверия к таким структурам. Образование, являясь ресурсом, помогает уменьшить разрыв между уровнем ожидания и реакцией системы, способствует преодолению

маргинализации, но иногда, формируя высокие ожидания, может этот разрыв только увеличить.

- 5) Модель социального капитала. Если человек обладает социальным капиталом (имеет много социальных связей и склонен доверять другим людям, совместно работать для решения общих проблем), то это содействует социальной успешности индивида и развитию общества. Ключевой характеристикой социального капитала является уровень доверия. Доверие важно, потому что позволяет выйти за рамки родственных и дружеских связей и участвовать в совместной деятельности с другими людьми. В более общем плане доверие дает людям стимул для участия, поскольку они ожидают, что их участие в совместной деятельности принесет плоды. Образование, как и финансовый капитал, может быть инвестировано в целях содействия росту социального, человеческого капитала [257].

Все перечисленные модели предполагают взаимосвязь образования с социальным участием, которое может помочь молодому человеку создать основу для формирования человеческого и социального капитала.

Изучение практики внеучебной работы во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС) показывает, что специфической формой социального участия, а также практической подготовки студентов к профессиональной деятельности является их активное привлечение к подготовке мероприятий в качестве организаторов. В данном процессе в вузе созданы условия для самостоятельного осуществления деятельности и соответствующего накопления опыта. Так, во ВГУЭС проводятся традиционные мероприятия, такие как День первокурсника, Посвящение в студенты, студенческие фестивали творчества, конкурсы в студенческих общежитиях, благотворительные акции, акции по профилактике негативных явлений в молодежной среде и др., призванные объединять студенчество, прививать корпоративные ценности, реализовывать творческий потенциал, выявлять студенческих лидеров. Обладая опытом организации таких масштабных мероприятий, будущий специалист по управлению персоналом не будет иметь проблем с разработкой корпоративных event-мероприятий, а также с реализацией социальных технологий в различных сферах жизнедеятельности.

Во ВГУЭС данные направления реализуются через организацию деятельности соответствующих служб и структур. Активно работают молодежный и волонтерский центры, сформированы студенческие советы и штабы студенческих отрядов, действуют научные студенческие общества, спортивные секции, творческие коллективы. Следует отметить, что в распоряжении студентов имеется материальная база, позволяющая организовывать внеучебную деятельность: в вузе есть свой театр, спортивный комплекс с техническими возможностями для проведения различного рода спортивных и молодежных мероприятий. Примечательно, что кадровый состав данных подразделений составляют преимущественно выпускники — активисты Молодежного центра ВГУЭС.

Результаты многолетних наблюдений за студентами — активными участниками внеучебной жизни, показывают, что приобретенные в общественной работе навыки они перенесли в свою профессиональную деятельность и добились определенного успеха, в том числе и в сфере управления персоналом. Многие бывшие члены волонтерского движения, органов студенческого самоуправления, творческих молодежных объединений, бойцы студенческих отрядов в настоящее время занимают руководящие должности или являются отличными специалистами, имеют хорошие отзывы руководства и коллег по работе, некоторые занимаются предпринимательством, открыли собственный бизнес. Участие во внеучебной деятельности помогло им преодолеть комплексы, открыть в себе новые таланты и способности, совершенствовать коммуникативные навыки, приобрести умения разрешать конфликтные ситуации, расставить жизненные приоритеты и в целом найти свое место в обществе.

Системный характер внеучебной работе придает наличие в вузе разработанной целостной Концепции внеучебной деятельности, в которой обозначены цели, задачи и принципы работы со студентами, а также механизмы ее организационно-методического обеспечения. При этом термин «обеспечение» в данном контексте употребляется не в значении оперирования материальными средствами, а как способ решения учебно-воспитательных задач, например обеспечение формирования социальной компетентности как основы будущей профессиональной успешности. С этой целью в вузе созданы координирующие структуры: управление по работе со студентами, молодежный центр и т. п. Условием эффективности деятельности организаторов внеучебной работы является их профессиональная и социальная компетентность, а именно способность выстроить систему целенаправленных и разнообразных видов и форм работы со студентами как массовыми, групповыми, так и индивидуальными.

В свою очередь управленческая компетентность руководителей вуза в отношении внеучебной деятельности должна находить свое проявление в осознании значимости внеучебной деятельности, понимании, что внеучебная деятельность несет в себе, прежде всего, определенный «профессиональный заряд». Внеучебная деятельность должна быть переориентирована с реализации традиционной парадигмы на современные подходы (табл. 26).

С целью привлечения во внеучебную деятельность большего числа студентов необходимо использовать различные формы информационно-аналитического обеспечения. Важно широко информировать обо всех мероприятиях и возможностях как студенческую аудиторию, так и профессорско-преподавательский состав.

Итак, внеучебная деятельность в вузе обладает высоким потенциалом для формирования у студентов социальных компетенций, является перспективной с точки зрения освоения профессиональных компетенций и подготовки к выходу на рынок труда, что в итоге приведет к профессиональной успешности выпускников высших учебных заведений.

Таблица 26 — Подходы к внеучебной деятельности в традиционной и современной парадигме воспитания

Аспекты	Традиционная парадигма	Современная парадигма
Отношение к студенту	Студент — объект воспитания	Студент — субъект внеучебной деятельности
Характер	Добровольно-принудительный	Свободный выбор траектории своего развития в деятельности
Ориентация	Идеология вчерашнего дня (на прошлое)	Идеология завтрашнего дня (на будущее)
Способ деятельности	Обучение решению поставленных задач	Формирование умения выстраивать и самостоятельно ставить задачи
Принципы	Передача взглядов, позиции других	Помощь в умении формулировать, занимать и отстаивать собственную позицию, взгляды
Направленность	Формирование личности обучающегося	Формирование рефлексивной позиции своего развития (распознавать собственные потребности, ценности и мотивы и ставить цели)
Цель	Подготовка к будущей жизни в стабильном обществе	Подготовка к жизни в условиях неопределенности и неоднозначности
Технологии	Организация воспитательного процесса по установленным схемам	Использование инновационных технологий, активных форм
Содержание	Освоение установленных социальных ролей	Подготовка к постоянной смене социальных ролей

3.7. Организация стратегического партнерства «бизнес — высшая школа» как механизм формирования профессиональных компетенций

В современных условиях принято считать, что менеджер в области управления человеческими ресурсами, помимо профессиональных, должен обладать универсальными компетенциями, в том числе быть подготовленным к решению разнообразных задач, к работе в условиях крайней нестабильности внешней среды (обладать рыночными компетенциями) и уметь реализовывать себя в условиях конкретной организационной культуры (обладать корпоративными компетенциями). Сегодня в качестве приоритетной цели развития организаций в любой сфере деятельности принимается трансформация компетенций работников в ключевые компетенции организации. Формирование данной способности, по нашему мнению, должно начинаться уже на этапе обучения в вузе.

Опыт развитых стран и принципиальные изменения в профессиональной подготовке показывают, возрастание роли стратегического партнерства бизнеса и высшей школы при обучении менеджеров в области управления человеческими ресурсами. Под стратегическим партнерством в системе бизнес — высшая школа следует понимать особую форму взаимовыгодного сотрудничества организаций высшей школы с деловыми партнерами (субъектами отношений) в перспективном временном горизонте, которое осуществляется на основе общих стратегических целей, взглядов и подходов по ключевым проблемам организационного и общественного развития, предполагает углубленное взаимодействие, как правило, не в одной, а в нескольких важных сферах.

Нами предложен концептуальный подход и механизм развития ключевых компетенций менеджеров в области управления человеческими ресурсами для достижения стратегических целей организации, основным положением которого является обеспечение их формирования посредством организации сотрудничества бизнеса и высшей школы (табл. 27, рис. 25).

Таблица 27 — Концептуальный подход к развитию ключевых компетенций менеджеров по персоналу для достижения стратегических целей организации

Основные элементы	Содержание
Цель	Трансформация компетенций работников в ключевые компетенции организации
Задачи	Формирование, развитие и совершенствование ключевых компетенций менеджеров
Принципы	Единство организационных целей и целей развития компетенций. Ситуационный подход и учет индивидуальных особенностей личности менеджеров Системность Мониторинг ключевых компетенций на основе текущего, целевого, стандартного и востребованного профилей ключевых компетенций менеджеров
Подсистемы	Подсистема обеспечения формирования, развития и совершенствования компетенций (нормативно-правовая, научно-методическая, информационно-коммуникативная, материально-техническая и др.) Подсистема методов формирования, развития и совершенствования компетенций (функциональная) Подсистема мониторинга развития компетенций (оценочная)
Технологии	На основе тренинговых методов, коучинга, наставничества, консультирования, стажировок
Индикаторы достигнутого уровня	Степень достижения менеджерами планируемых позиций в конфигурациях целевых и востребованных профилей Уровень развития компетенций работников, ключевых компетенций организации и др.



Рисунок 25 — Механизм развития ключевых компетенций на основе взаимодействия субъектов в рамках стратегического партнерства бизнес — высшая школа

Сохранение конкурентоспособности организаций и достижение стратегических ориентиров в условиях динамичной среды требует от топ-менеджмента организаций бизнеса и организаций высшей школы определения целей формирования, развития и совершенствования ключевых компетенций, их согласования и разработки и реализации системы мер, включающих:

- создание особой творческой атмосферы внутри образовательной организации, мест прохождения производственных практик и стажировок для преподавателей;
- современное материально-техническое оснащение мест практического обучения;
- предоставление обучающимся и преподавателям доступа к информации и информационным продуктам организаций-стратегических партнеров;
- изменение ролей и моделей поведения преподавателя в процессе формирования и развития компетенций;
- предоставление возможности прохождения стажировок и участия в проектных командах на предприятии-партнере, использования информации этой организации для анализа;
- применение разнообразных методик активного обучения, перечень которых должен определяться индивидуально для каждого сотрудника, начиная со стадии обучения в вузе и оперативно дополняться, реагируя на изменение внешней среды и учитывая желания и предпочтения субъектов отношений;
- активное участие в процессе не только штатных преподавателей, но и успешных практикующих менеджеров в области управления человеческими ресурсами организаций-партнеров, практиков, а также топ-менеджеров субъектов отношений стратегического партнерства;
- кардинальное изменение системы оценки деятельности преподавателей вуза и сотрудников из бизнес-структур, участвующих в образовательном процессе, их материального и морального стимулирования;
- применение и постоянное развитие системы внутренних коммуникаций, в том числе с использованием программных продуктов;
- активную популяризацию совместной деятельности стратегических партнеров по формированию и развитию компетенций и т. д.

Повышению эффективности формирования и развития ключевых компетенций в сфере управления человеческими ресурсами способствует привлечение экспертов, владеющих как теоретическими знаниями, так и знаниями передовой практики, инновационными методами их передачи, понимающих потребности бизнес-среды и способных реализовать оригинальную образовательную программу.

Автором разработаны этапы формирования и развития ключевых компетенций сотрудников в области управления человеческими ресурсами, позволяющие обеспечить технологический подход к данному процессу (рис. 26).

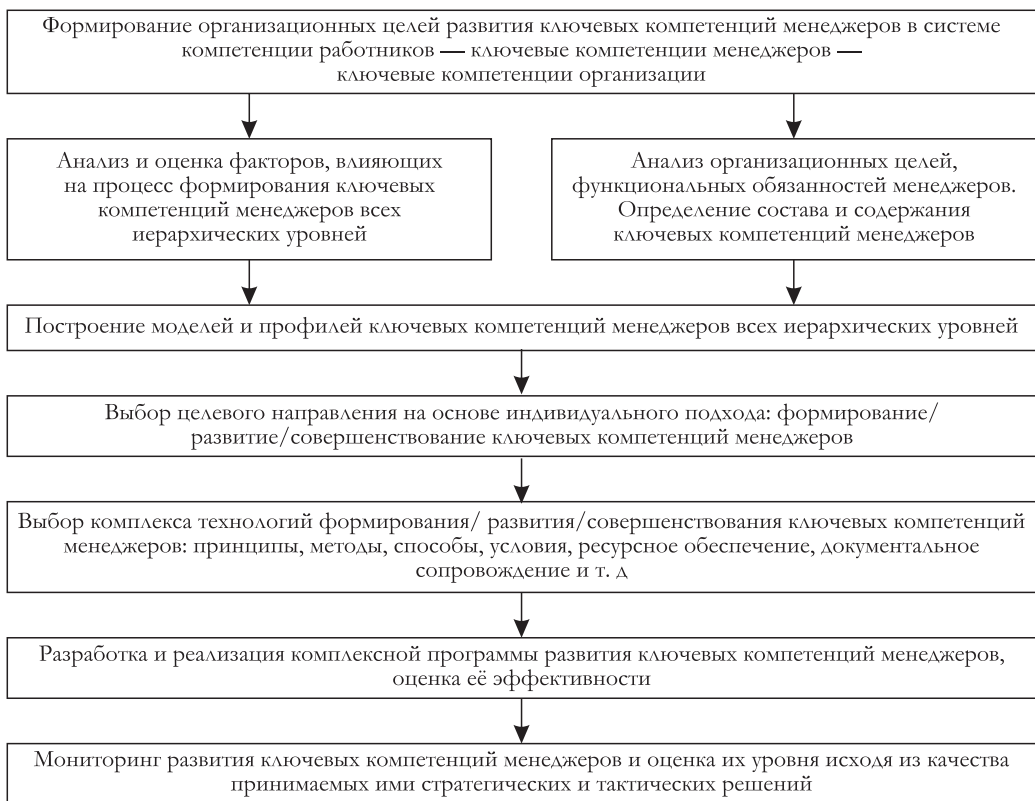


Рисунок 26 — Этапы формирования, развития и совершенствования ключевых компетенций в области управления человеческими ресурсами для достижения стратегических целей организации

В рамках программ стратегического партнерства «бизнес — высшая школа» заключаются соглашения, включающие:

- долгосрочную программу (план) подготовки специалистов для организации с учетом перспектив развития отрасли, бизнес-системы и организации;
- комплекс целевых программ, реализуемых совместно сотрудниками вуза и организации, включая опережающую подготовку кадров для освоения новых видов продукции и технологий;
- проекты проведения совместных НИОКР и привлечения вузовских ученых к инновационным процессам, внедрению новшеств и их коммерциализации как в форме новых товаров и услуг, так и в форме объектов интеллектуальной собственности;
- проекты проведения практик для студентов и стажировок для преподавателей в целях «погружения» научно-педагогических работников в специфику деятельности бизнес-партнера на исполнительском уровне;

- проекты создания и переоснащения учебно-научных лабораторий образовательного учреждения, обеспечивающих реализацию образовательных программ;
- договоры о материально-техническом, организационном и финансовом содействии научной работы «целевых» студентов и аспирантов;
- регламенты формирования коллегиальных экспертно-аналитических и совещательных органов, координирующих взаимодействие организации и вуза;
- проекты и регламенты создания совместных структур научно-образовательного, инновационного профиля и др.

Наш опыт показывает, что эффективным инструментом в данной системе мер является применение интегральной тренинг-программы (ИТП), обеспечивающей на выходе сформированные профессиональные команды выпускников-менеджеров в сфере управления человеческими ресурсами и специалистов, обладающих знаниями, навыками и умениями управления интеллектуальными ресурсами⁹.

Интегральная тренинг-программа содержит четыре модуля.

Первый модуль «Управление бизнесом в условиях нестабильной внешней среды» предполагает: изучение теоретических положений стратегического маркетинга и менеджмента, управления персоналом, финансов и бухгалтерского учета, получение представлений о структуре организации, задачах отделов, функциональных обязанностях должностных единиц с характерологическими особенностями личности, структуре человеческой личности, принципах развития, поддержания и использования человеческого ресурса, принципах создания миссии организации и корпоративной культуры и их роли в успешном развитии и поддержании эффективного бизнес-процесса. Деловые игры и кейсы с использованием фото- и видеоматериалов обеспечивают отработку процессов принятия решений по стандартным и хорошо структурированным проблемам бизнес-среды и организации, а также применения эвристических методов для решения слабоструктурированных и неструктурированных проблем. Такой подход позволяет:

- увидеть взаимосвязи и значение составляющих частей бизнес-процесса;
- сформировать специальные систематизированные, теоретические, междисциплинарные знания о современном бизнесе;
- приобрести навыки коллективного принятия решения;
- повысить профессиональный уровень.

9 См. об этом: Черепанов А. В. Особенности и проблемы применения тренинг-технологий в развитии профессиональных компетенций управленческих работников // РИСК: Ресурсы, Информация, Снабжение, Конкуренция. — 2011, №2; Черепанов А. В. Формирование инновационной среды организации как условие развития в социально-экономической системе // Теоретические и практические аспекты развития управленческой мысли в современном мире: Сборник научных трудов преподавателей и аспирантов / Новосиб. гос. аграр. ун-т. — 2015. и др.

Второй модуль «Тренинг-фирма» основан на применении современных компьютерных технологий и включает прохождение участниками всех стадий организации и развития бизнеса — от его юридической регистрации до вывода бизнеса на определенный уровень доходности с учетом возможной диверсификации деятельности. При этом для участников программы предусмотрена ротация по четырем основным подразделениям современной производственно-торговой организации (финансовое управление, отдел маркетинга, служба управления персоналом, отдел стратегического планирования).

Третий модуль «Психодинамический тренинг» направлен на обучение в закрытом тренинговом пространстве принципам выявления структурных ограничений личности, препятствующих достижению целей, и практическому преодолению выявленных ограничений, а также принципам создания и поддержания команды, формирования цели.

Это позволяет:

- понять принципы формирования цели;
- четко сформировать задачи, стоящие перед руководителем и сотрудниками;
- выявить неконгруэнтность в структуре «личность/цель», «личность/должность»;
- выявить и оценить систему ценностей, целей и убеждений участника тренинга;
- установить ограничительные рамки репертуара стратегий, используемых участником тренинга, в достижении поставленной цели, решении поставленного вопроса;
- расширить репертуар эффективных стратегий достижения целей;
- раскрыть личностный потенциал и ресурсы участников тренинга;
- развить необходимые качества личности участника тренинга под поставленную цель;
- создать и сплотить команду, обеспечивающую динамичное развитие бизнеса.

Четвертый модуль «Лидерская программа» предполагает проведение семинаров с элементами тренинг-технологий: «Создание и экспертная оценка бизнес-проекта стратегии»; «Искусство коммуникаций от межличностных отношений до ведения переговоров»; «Тест-семинар», благодаря которым реализуется процесс непосредственного воплощения бизнес-проекта в практическую деятельность в реальном времени с учетом разнообразных рисков и возникающих угроз и возможностей (при непосредственном контроле и консультациях специалистов). Это позволяет:

- разработать бизнес-план, представляющий собой интегральную концепцию создания и развития организации, включающую не только обычно прорабатываемые российскими бизнесменами классические аспекты менеджмента, маркетинга и финансов, но и создание руководителем(ми)

миссии организации и корпоративной культуры, обычно оставляемых без внимания;

- провести комплексную оценку бизнес-плана ведущими специалистами организаций, участвующих в проекте. Это позволяет на раннем этапе выявить спорные моменты, достоинства и недостатки проекта, внести существенные коррективы;
- обеспечить финансовую поддержку некоторых актуальных и перспективных проектов, прошедших комплексную оценку;
- приобрести базовые теоретические и практические навыки искусства коммуникаций, практически не освещаемые в образовательных программах вузов и курсах повышения квалификации менеджеров;
- развить и усилить лидерские качества;
- развить способности принимать решения в установленных рамках и нести ответственность за проявленную инициативу;
- сформировать и развить навыки ведения переговоров;
- определить перспективы развития бизнеса, сопоставив их с реализуемой в организации стратегией;
- провести тест-контроль (проверка конгруэнтности «личность/цель»).

Для работы с организациями-партнерами, представляющими средний и крупный бизнес, представленная ИТП трансформируется в корпоративный вариант. Данная модификация предназначена для корпораций и организаций, в которых отмечается стратегический разрыв по следующим функциональным областям:

- управление персоналом (например, высокий уровень текучести кадров);
- внутриорганизационные коммуникации (в том числе документооборот) и взаимодействие организации с внешней средой;
- бюджетное планирование.

Предлагаемая ИТП адаптируется к целям и задачам стратегических бизнес-партнеров вуза с учетом стадии развития организации, конкурентной среды, реализуемых бизнес-процессов и других ситуационных факторов, поскольку модульная структура программы позволяет каждый ее блок и компонент рассматривать как самостоятельный продукт. Модули реализуют специфические цели, участвуют в создании ценности, востребованной бизнесом для поддержания и развития различных бизнес-процессов.

В связи с изменением бизнес-среды и, соответственно, требований к ключевым компетенциям менеджеров в сфере управления человеческими ресурсами корректируется и изменяется система тренингов. На основе результатов маркетинговых исследований, обобщения опыта ведущих вузов, школ бизнеса, отдельных бизнес-тренеров, имеющих продолжительный опыт работы на рынке тренинговых услуг, а также личного опыта проведения тренингов автором разработана система тренингов, позволяющих формировать и развивать необходимые ключевые компетенции менеджеров организаций — стратегических партнеров.

Помимо того что ИППТ закладывает основы компетентности менеджеров в сфере управления персоналом организации в нестабильной внешней среде, она способна вывести организации бизнеса и высшей школы на определенный уровень доходности, повысить рентабельность и эффективность деятельности за счет разработки и внедрения:

- системы управления технологическими и организационными изменениями;
- органической организационной структуры управления, обеспечивающей осуществление бизнес-процессов на более высоком уровне;
- эффективных стандартов организации в области планирования, учета, сбора и анализа данных, контроля; системы подготовки, оценки и управления персоналом; оптимизации функций управления; создания системы бюджетного планирования и документооборота; оптимизации управления человеческими ресурсами;
- эффективного стиля руководства.

Как показали результаты практической реализации ИППТ в нашем опыте, синергетический эффект достигается за счет сочетания профессиональной подготовки на основе применения инновационных технологий и учета ситуационных параметров деятельности организации, что приводит к развитию ключевых компетенций вуза в системе стратегического партнерства «бизнес — высшая школа».

По мнению автора, высшая школа, являясь носителем новых знаний и инновационных образовательных технологий, может оказывать значимое влияние на развитие ключевых компетенций всех сотрудников (не только менеджеров в сфере управления человеческими ресурсами и специалистов, но и рабочих специальностей) на взаимовыгодных условиях. Этот результат достигается посредством постоянного повышения квалификации и саморазвития представителей субъектов отношений, активного привлечения к участию в совместных инновационных проектах в рамках стратегического партнерства преподавателей и студентов, привлечения к преподавательской деятельности, руководству практиками специалистов из бизнес-среды, широкого внедрения системы стажировок для студентов и преподавателей высшей школы на базе организаций-партнеров.

3.8. Развитие инновационных компетенций у студентов — будущих HR-менеджеров

Потребности инновационного развития страны требуют подготовки специалистов, обладающих инновационными компетенциями, сформированными во время обучения в вузе. Еще более важно развитие инновационных компетенций у управленческого персонала всех сфер деятельности, так как это позволит повысить инновационность кадров в государственном управлении, экономике и обществе в целом.

Однако решение данной задачи сопровождается рядом проблем, в числе которых как общие проблемы высшего образования в России, обозначенные в «Стратегии-2020»: «Вуз перестал быть фабрикой инноваций и инноваторов», — так и связанные с отсутствием научной работы, низким уровнем владения иностранными языками у преподавателей и студентов, отсутствием информации о карьере выпускников как конкурентном преимуществе вуза и др. [11].

Кроме того, стандарты ФГОС ВО не в полной мере соответствуют потребностям инновационного развития экономики, что приводит к противоречиям между вузом и работодателями в требованиях к подготовке выпускников и необходимости ее совершенствования. Несоответствие профессиональной квалификации перспективным требованиям экономической деятельности фиксируется работодателями как проблема неактуальности содержания программ высшего образования.

В проводимых нами в течение последних пяти лет исследованиях оценки качества подготовки специалистов экспертами из числа работодателей и выпускников выявлены проблемы, связанные с недостаточной сформированностью управленческих компетенций выпускников.

Для рассмотрения проблемы процесса формирования, развития и оценки инновационных компетенций у выпускников необходимо остановиться на ключевых понятиях [84; 125].

Одно из глубоких определений инноваций дано Н. И. Лапиным: «Инновации есть процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой (или лучшего удовлетворения уже известной) общественной потребности. Одновременно эт. е. процесс сопряженных с данным новшеством изменений в той социальной и вещественной среде, в которой совершается его жизненный цикл» [184, с. 38].

Для реализации современным обществом задач инновационного развития необходимо решить проблемы формирования «инновационного человека», а именно: выделить его основные компетенции и разработать эффективные модели их развития в условиях профессионального образования.

Многие исследователи обращаются к феномену «инновационного человека», рассматривая эту проблему через призму инновационного мышления, инновационной деятельности, инновационного поведения, инновационного потенциала личности.

На наш взгляд, понятие «инновационный человек» не может быть сведено к понятию «инновационный предприниматель», это более широкая категория, означающая, что каждый гражданин должен стать адаптивным к постоянным изменениям в собственной жизни, экономическом развитии, развитии науки и технологий, активным инициатором и исполнителем этих изменений.

В «Стратегия-2020» выделены ключевые компетенции, которыми должен обладать «инновационный человек»:

- способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высококонкурентной среде;
- широкое владение иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на английском языке [11].

Рассмотрение взглядов ряда исследователей показывает, что на содержание понятия имеются различные точки зрения. Так, Ф. Херцберг выделяет 10 базовых личностных (индивидуально-психологических) черт «инновационного человека», начиная от индекса интеллекта (IQ) и заканчивая эффективностью в ситуации неопределенности. В то же время в перечне личностных характеристик Ф. Херцберга отсутствует понятие «креативность», которое, по мнению ряда исследователей, является основанием для инновационного мышления [230].

Основоположник теории инноваций Й. Шумпетер ставит в один ряд понятия «инновационный человек» и «предприниматель», и приписывает последнему особый тип экономического поведения, в том числе и творчество [246].

Но современные исследования показывают, что инновационное поведение не является обязательным элементом предпринимательства. Известна также характеристика экономического агента, которая включает наличие альтруистических мотивов в деятельности человека, которые отмечал еще Т. Веблен, согласно которому «инновационным» человека можно считать только тогда, когда у него преобладают духовные, нематериальные потребности. Но данный подход не предполагает формирования «инновационного поколения», а в качестве объекта здесь могут выступать только небольшие группы людей, например люди науки.

Т. И. Бонкало, М. А. Ковалева также сделали попытку описать модель компетенций «инновационного человека» (рис. 27) [61, с. 122].

Каждому компоненту структуры соответствует определенная компетенция, развитие которой и составляет фундамент, на котором строится профессиональное обучение в новых социально-экономических условиях. При этом под компетенцией авторы понимают совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для качественной и продуктивной профессиональной деятельности.

Интерес представляет модель инновационных компетенций личности, предложенная П. Дезендорфом, используемая при подготовке студентов управленческих специальностей в вузах США. Данная модель включает следующие кластеры компетенций, в состав которых входит определенный набор компетенций [78]:

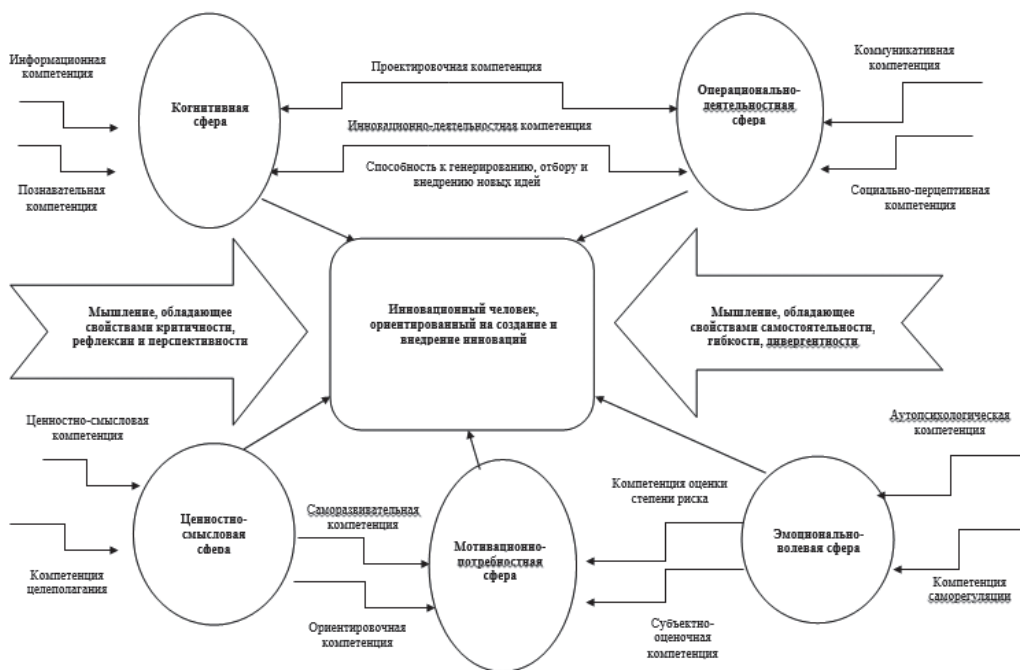


Рисунок 27 — Структура компетенций «Иновационного человека»

- иметь исследовательскую натуру;
- видеть новые связи между концепциями;
- приверженность ценностям потребителей;
- способность интегрировать стратегию и инновации;
- строить системы отношений;
- культивировать отношения сотрудничества;
- рисковать и управлять риском;
- эффективно управлять инновационными проектам;
- агрессивно стремиться к обучению.

Очевидно, при сходстве ранее перечисленных подходов модель П. Дезендорфа более конкретна, что позволяет использовать ее в качестве инструментальной основы при проведении исследования оценки руководителями и студентами специальности управления персоналом потребности в наличии инновационных компетенций и уровня их сформированности.

С целью выявления ориентации компетенций, знаний и умений специалиста по управлению персоналом, представленных во ФГОС ВО по направлению подготовки «Управление персоналом» и модели, предложенной П. Дезендорфом, направленных на формирование у обучающихся компетенций инновационного характера, нами проведен их сравнительный анализ (табл. 28).

Таблица 28 — Сравнительный анализ инновационных компетенций модели П. Дезендорфа и их аналогов во ФГОС ВО по направлению подготовки «Управление персоналом»

Компетенции П. Дезендорфа	Компетенции ФГОС ВО
Иметь исследовательскую натуру	Способность анализировать результаты исследований в контексте целей и задач своей организации (ОПК-5)
Видеть новые связи между концепциями	Знание основ разработки и реализации концепции управления персоналом, кадровой политики организации, основ стратегического управления персоналом, основ формирования и использования трудового потенциала и интеллектуального капитала организации, отдельного работника, а также основ управления интеллектуальной собственностью и умение применять их на практике (ПК-1)
Приверженность ценностям потребителей	Аналогов не найдено
Способность интегрировать стратегию и инновации	Знание основ разработки и реализации концепции управления персоналом, кадровой политики организации, основ стратегического управления персоналом, основ формирования и использования трудового потенциала и интеллектуального капитала организации, отдельного работника, а также основ управления интеллектуальной собственностью и умение применять их на практике (ПК-1)
Строить системы отношений	Способность отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношения (ОПК-6); готовность к кооперации с коллегами, к работе на общий результат, а также владение навыками организации и координации взаимодействия между людьми, контроля и оценки эффективности деятельности других (ОПК-7)
Культивировать отношения сотрудничества	Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5) Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)
Рисковать и управлять риском	Способность проводить анализ рыночных и специфических рисков, связанных с деятельностью по реализации функций управления персоналом, использовать его результаты для принятия управленческих решений (ПК-25)
Эффективное управление инновационными проектами	Знанием основ разработки и использования инноваций в сфере управления персоналом, способностью вносить вклад в планирование, создание и реализацию инновационных проектов в области управления персоналом (ПК-35); способность участвовать в реализации программы организационных изменений (в том числе в кризисных ситуациях) в части решения задач управления персоналом, знанием технологии преодоления локального сопротивления изменениям и умением использовать их на практике (ПК-37)

Компетенции П. Дезендорфа	Компетенции ФГОС ВО
Агрессивное стремление к обучению	Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); владение навыками самоуправления и самостоятельного обучения и готовность транслировать их своим коллегам, обеспечивать предупреждение и профилактику личной профессиональной деформации и профессионального выгорания (ПК-33)

Как видим, состав инновационных компетенций П. Дезендорфа в целом соответствует ФГОС ВО, поэтому его можно использовать в исследовании и при обучении будущих HR-менеджеров.

С целью построения модели инновационных компетенций нами опрошены в качестве экспертов 130 руководителей из числа слушателей программы подготовки управленческих кадров для социальной сферы, реализуемой в Сибирском институте управления — филиале РАНХиГС. Стаж руководящей работы у 45 % респондентов от 1 года до 5 лет, т. е. их можно отнести к начинающим руководителям; 31 % занимаются руководящей работой от 6 до 10 лет; 13 % респондентов имеют стаж от 11 до 15 и более лет. Таким образом, большинство респондентов имеют достаточный практический опыт в сфере управления и возможность объективно оценивать развитие инновационных компетенций у руководителя. Слушателям предъявлялся список инновационных компетенций П. Дезендорфа и предлагалось оценить их по критерию необходимости данной компетенции для современного руководителя (3 балла — компетенция должна быть обязательно; 2 балла — компетенция желательна; 1 балл — компетенция необязательна) и степень развитости этой компетенции у самого респондента (3 балла — компетенция развита в полной мере; 2 балла — компетенция развита не в полной мере; 1 балл — компетенция не развита).

Результаты исследования представлены на рис. 28, при этом внешняя окружность отражает значимость компетенций, внутренняя — степень развития компетенций.

Анализ полученных данных показал существенные различия между необходимостью развития большинства инновационных компетенций и их реальным состоянием, наиболее ярко проявляющиеся в развитости таких компетенций, как «умение рисковать и управлять рисками»; «умение интегрировать бизнес стратегию»; «умение видеть новые связи»; «умение управлять инновационными проектами».

Проведенный анализ потребности в инновационных компетенциях современного руководителя позволил построить идеальную модель инновационных компетенций руководителя, которая использовалась в дальнейших исследованиях.



Рисунок 28 — Сравнительный анализ оценки значимости и развития инновационных компетенций респондентами

В рамках нашего исследования проведен анализ степени сформированности инновационных компетенций и влияния различных дисциплин на их формирование путем опроса выпускников кафедры управления персоналом и выпускников Школы молодежного кадрового резерва Центра развития инновационных компетенций вуза. Центр развития инновационных компетенций и Школа молодежного кадрового резерва созданы при кафедре управления персоналом в 2010 г. в рамках реализации проекта, поддержанного Правительством Новосибирской области. Командой проекта под руководством автора в Школе молодежного кадрового резерва подготовлены 70 выпускников, которые после обучения самостоятельно разрабатывали и реализовывали социальные проекты.

При обучении выпускников Школы молодежного резерва нами активно применялся опыт использования кейс-стади, дискуссий, деловых и ролевых игр, разработки проектов и др., накопленный в ходе преподавания ряда дисциплин (как правило, до 40 % учебных занятий проводились с использованием активных и интерактивных методов). Данный опыт подробно описан в ряде наших публикаций¹⁰. В опросе участвовали студенты 3–4-го курсов

10 См. об этом: Черняк Т., Русакова Н., Сухорукова Е., Современный HR-менеджер в оценке работодателей // Кадровик. — 2015. — № 9. — С. 142-149; Черняк Т. В., Бадашкова А. И., Штоп А. А. Научно-исследовательский проект как инновационный метод формирования профессиональных компетенций будущих HR-менеджеров (15-летний опыт кафедры управления персоналом Сибирского института управления) // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. — 2018. Том: 7. № 3. и др.



Рисунок 30 — Оценка возможностей дисциплины «Методология прикладного исследования» по формированию инновационных компетенций выпускников

Сопоставим результаты оценивания выпускниками Школы молодежного кадрового резерва степени развитости своих инновационных компетенций с моделью идеального руководителя-инноватора, созданной на основе опроса руководителей (рис. 31).

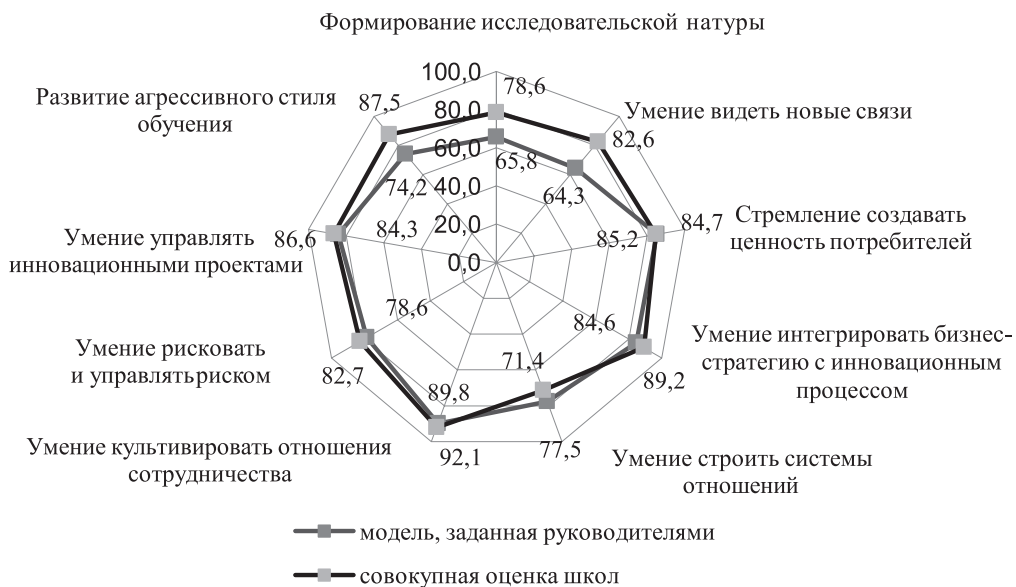


Рисунок 31 — Оценки возможностей обучения в Школе молодежного кадрового резерва по формированию инновационных компетенций выпускников

На внутреннем контуре отмечены инновационные компетенции идеальной модели руководителя-инноватора, а на внешней окружности — оценки выпускниками Школы молодежного кадрового резерва возможностей формирования инновационных компетенций руководителя — инноватора в ходе подготовки в Школе резерва. Результаты показывают практически полное совпадение оценок, что свидетельствует о положительном влиянии обучения в Школе молодежного кадрового резерва на формирование инновационных компетенций.

На рисунке 32 представлены объединенные данные оценки студентами и выпускниками Школы резерва возможностей учебных занятий по формированию инновационных компетенций в сравнении с идеальной моделью руководителя-инноватора. Анализ данных показывает, что практически по всем значениям они совпадают.



Рисунок 32 — Сравнительный анализ возможностей развития инновационных компетенций в учебном процессе в сопоставлении с идеальной моделью руководителя-инноватора

Таким образом, результаты исследования показывают наличие больших возможностей для формирования инновационных компетенций в ходе изучения учебных дисциплин и обучения в Школе молодежного кадрового резерва. Однако эффективность реализации данных возможностей требует овладения преподавателями инновационными методами обучения, в частности, умениями применять метод разработки проектов в практику образовательной деятельности и др.

3.9. Опыт практико-интегрированного обучения бакалавров по направлению «Управление персоналом»

Компетентностный подход, лежащий в основании ФГОС, стал революционным механизмом формирования конструктивного диалога между профессиональной и образовательной средами. ФГОС 3+, как и его предыдущая версия, достаточно точно и однозначно определяет, что должно быть обеспечено вузом в качестве результата образовательной программы в виде конкретного перечня общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Однако ни один регламентирующий документ не дает конкретных инструкций или технологий, каким образом этот результат должен быть достигнут.

Противоречия между динамической природой компетенции как интегративной характеристики результата освоения образовательной программы и возможностями традиционных форматов обучения и контроля его результатов стали одним из первых препятствий в попытке вуза практически реализовать предлагаемый ФГОС теоретический конструкт (здесь и далее речь идет о ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (ВГУЭС), опыт которого описывается).

Необходимо учитывать, что объективно оценить уровень сформированности компетенции можно лишь при одновременном выполнении двух условий:

- наблюдение за «приростом» профессиональной компетентности в процессе непрерывной актуализации компетенций (т. е. в непрерывно реализуемой практической деятельности);
- наличие адекватных измерителей, позволяющих зафиксировать динамику, изменения в уровне сформированности компетенций.

К сожалению, традиционные форматы учебной деятельности (лекции и семинарские занятия) не способны обеспечить процесс непрерывной актуализации компетенции. Причина в том, что традиционный подход «деформирует» компетенции, искусственно разбивая образовательный процесс на отдельные предметные дисциплины, а этапы освоения компетенций акцентируют внимание на приобретении отдельных знаний, умений, владений навыками. Обобщение, интеграция компетенции в целостную единицу могут быть осуществлены только за счет практики, которая в условиях компетентностного подхода становится одним из ключевых видов учебной деятельности.

Однако проведенное нами изучение мнения студентов путем анкетирования и интервьюирования, а также представителей базовых организаций — мест практики показало, что привычный способ организации практики (по 2–4 недели) не дает необходимого эффекта и не мотивирует ни студентов, ни работодателей. И те, и другие, понимая, что за столь короткий период невозможно ни «приобретение профессиональных умений», ни приобретение полноценного «опыта профессиональной деятельности», изначально не

настроены на серьезную работу. Соответственно, и те, и другие не слишком серьезно относятся к такой практике и зачастую предпочитают путь наименьшего сопротивления, подходя к практике формально, а нередко по взаимному соглашению просто оформляя и подписывая отчетные документы.

Кроме того, в процессе летней практики студенты зачастую вынуждены замещать сотрудника, ушедшего в отпуск. Соответственно, перенимать профессиональный опыт не у кого, и студенты вынуждены самостоятельно решать оперативные задачи без должного обучения, контроля, обратной связи со стороны наставника. Качественное руководство летней практикой со стороны преподавателей вуза затруднено по той же причине. Таким образом, существует необходимость пересмотра сложившегося подхода к проведению практики.

Новая редакция ФГОС ВО предоставляет вузу достаточно большую степень академической свободы, позволяя модернизировать образовательные программы бакалавриата в направлении усиления их практико-ориентированности за счет реализации ряда предпосылок:

- вузу дается возможность выбора типа программы: «академический» или «прикладной» бакалавриат.
- предусмотрена возможность существенного увеличения объема практики по программам «прикладного бакалавриата».

Воспользовавшись предоставленными академическими свободами, руководство ВГУЭС разработало и апробировало технологию практико-ориентированного обучения для студентов бакалавриата, сформулировав следующие рамочные условия, которые должны обеспечить качество практики:

- 1) Продолжительность не менее 6 месяцев. В этом случае работодатель заинтересован в студенте как в потенциальном работнике, который, включившись в бизнес-процесс, сможет генерировать реальные ценности. Такой срок позволяет провести обучение на рабочем месте, пройти процесс адаптации и включиться в работу коллектива, а также, что не менее важно, объективно оценить сформированность компетенций через получение обратной связи от наставника и/или непосредственного руководителя.
- 2) Отбор баз практики из числа организаций, заинтересованных в формировании кадрового резерва. В Дальневосточном регионе, как и во многих других, весьма ограничено число крупных предприятий, предоставляющих ежегодно значительное число вакансий для молодых специалистов. Соответственно, чтобы обеспечить местами практики всех студентов, необходима работа по формированию базы данных о предприятиях, готовых предоставить места для практики.
- 3) Обеспечение готовности студентов выполнять реальные профессиональные функции и задачи. Необходима системная подготовка студентов к практике для ускорения адаптации на рабочем месте. В целях удовлетворения требований как потенциальных работодателей, так и действующей

нормативной базы было предложено формирование учебных планов и календарных учебных графиков следующим образом:

- практики всех видов объединены в единый временной период и проводятся последовательно одна за другой на четвертом г. обучения;
- студентам выпускного курса обеспечивается возможность совмещения работы и учебы посредством минимизации аудиторной нагрузки (весь теоретический материал сконцентрирован в первые три года обучения);
- период проведения практики приходится преимущественно не на сезон отпусков.

Переход к новому варианту построения календарных учебных графиков и учебных планов во многом стал возможен благодаря отказу от привычных трехнедельных сессий и их замены промежуточной аттестацией продолжительностью в одну неделю. Важным условием такого существенного изменения стал многолетний опыт использования балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов, которая построена как накопительная. Студенты набирают баллы в течение всего семестра, тем самым обеспечивается регулярность и системность изучения материала, а также возможность формирования итоговой оценки по дисциплине без обязательной сдачи зачета или экзамена.

Идеология практико-ориентированного обучения реализована нами через интеграцию полноценной профессиональной практики в образовательную программу. Приобретение практического опыта в реальных производственных условиях в данной модели становится полноценной и полноправной дидактической частью образовательной программы. Данная модель получила во ВГУ-ЭС название «практико-интегрированное обучение» (ПИО).

Анализ результатов опроса обучающихся четвертого курса по всем направлениям подготовки показал, что 27 % студентов были приняты на существующие вакансии и выполняли определенный для этих должностей функционал, при этом получая установленную заработную плату. Остальные 73 % были приняты предприятиями в качестве кадрового резерва, их должностные позиции были обозначены как «стажер», «практикант-стажер». 82,5 % студентов не меняли базовое предприятие в течение всего периода ПИО, что обеспечило возможность длительного профессионального контакта с коллегами и способствовало объективности данной ими оценки.

Помимо выполняемых функциональных задач, каждый студент был ориентирован на выполнение исследований либо проектов на базе этого же предприятия в рамках НИРС и выполнения ВКР, а предприятия в соответствии с условиями партнерского договора взяли на себя обязательства предоставить возможности для этого, в частности, доступ к необходимой информации, назначение компетентного руководителя из числа опытных работников, участие в постановке целей и задач исследования, которое проводилось в соответствии с реальными интересами данного предприятия и по его заказу, участие студента в работе различных проектных и творческих групп, создаваемых предприятием,

в совещаниях. Соответственно, помимо приобретения опыта реальной профессиональной деятельности, студенты имели возможность профессионального развития и творчества, а работодатель — возможность в полной мере оценить уровень подготовки, компетенции (как профессиональные, так и личностные, общекультурные), а также потенциал будущего профессионала.

Оценивая результаты практико-интегрированного обучения студентов направления подготовки 38.03.03 «Управление персоналом», прежде всего необходимо отметить, что HR-менеджеры относятся к категории малочисленных должностей. В рамках каждого конкретного предприятия число менеджеров по персоналу лимитировано штатным расписанием, определено численностью персонала и степенью автоматизации кадровых процессов.

Кроме того, уровень текучести персонала именно в службе персонала (отделе кадров, департаменте персонала и т. д.), как правило, гораздо ниже, чем в среднем по предприятию. Рабочие места в службе персонала высвобождаются преимущественно по естественным причинам (например, декретный отпуск сотрудницы, переезд в другой населенный пункт, расширение штата предприятия, смерть сотрудника и т. д.), однако это не слишком частые явления в жизни организации. Увольнения по собственному желанию или по инициативе работодателя в среде специалистов по персоналу также происходят достаточно редко по сравнению с другими должностями. К тому же пенсионный возраст не является препятствием для работы в отделе кадров. В связи с этим студентам направления «Управление персоналом» нетрудно закрепиться за предприятиями на период практики (так как HR-менеджерам и специалистам отдела кадров нужна помощь в организации и проведении мероприятий, работе с документацией и т. д.), но возникают сложности с последующим трудоустройством, так как число рабочих мест ограничено. Согласно данным за 2016/17 уч. г., предоставленным региональным центром «Старт-Карьера» при ФГБОУ ВО ВГУЭС, основное распределение студентов направления подготовки 38.03.03 на предприятия — базы практики для прохождения практико-интегрированного обучения приходится на коммерческие организации (рис. 33).

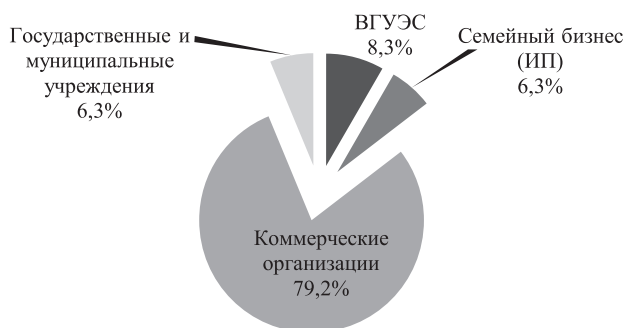


Рисунок 33 — Распределение студентов по базам практики в зависимости от сферы деятельности

Если анализировать коэффициент закрепленности студентов на местах практики (производственная — преддипломная) в период прохождения ПИО, то по сравнению с 2016 г. (88 %) в 2017 г. (93 %) студенты стали более тщательно выбирать места практик, увеличили число и период прохождения собеседований, стали более внимательны к предлагаемым условиям и функционалу. Данные изменения позволили повысить стабильность работы студента на одном предприятии на протяжении всего периода практики (с начала ноября по середину июня), что создает предпосылки для дальнейшего трудоустройства на данном предприятии при наличии вакантной должности.

Перечень должностей, на которых были закреплены студенты по направлению подготовки «Управление персоналом» в период прохождения ПИО, достаточно широк: стажер, менеджер, помощник, ассистент, администратор, специалист. При этом только государственные учреждения и собственно университет обозначили статус студента как «практикант». Остальные организации предприняли попытку приблизить статус студента к реальным должностям, предусмотренным штатным расписанием организации. Другие условия прохождения ПИО (предоставления рабочего места, график работы, оплата труда, предоставление наставника от предприятия, предоставление информации и доступа к базам данных и т. д.) были индивидуальными.

При организации практики предприятия получают возможность удовлетворения своих потребностей в проведении научно-исследовательских работ в рамках подготовки студентами дипломных работ. Это дает возможность провести анализ тематик дипломного проектирования и выявить определенную специфику интересов работодателей как заказчиков научно-исследовательских проектов¹¹.

До введения ПИО в учебный процесс перечень тем дипломов предоставлялся вузом. Студент, выбирая ту или иную тему, самостоятельно ее разрабатывал на примере какой-либо организации. Введение ПИО концептуально изменило схему взаимодействия между студентом и предприятием. Теперь каждая тема должна быть не просто согласована с предприятием, но еще и реализовываться в соответствии с техническим заданием, в котором отражаются такие важные параметры, как цель и задачи работ, объем работы, этапы выполнения, ожидаемый результат. В согласовании и подписании технического задания участвует представитель организации, студент и научный руководитель студента.

Необходимо отметить, что в соответствии с новыми требованиями, регламентированными ПИО, выпускная квалификационная работа включает интегрированный результат всех предшествующих практик, выполненных на базе данного предприятия, а также результаты курсового проектирования. Соответственно, выпускная квалификационная работа выполняется уже не на примере предприятия, а под конкретный заказ данного предприятия и носит проектный

¹¹ Данные для сравнительного анализа тематик дипломных проектов предоставлены кафедрой Управления персоналом и трудового права ФГБОУ ВО «ВГУЭС».

характер с опорой на расчеты социально-экономической эффективности предлагаемых рекомендаций и мероприятий.

Обзор тематик ВКР за 2016–2017 гг. представлен на рис. 34 (все формы обучения).

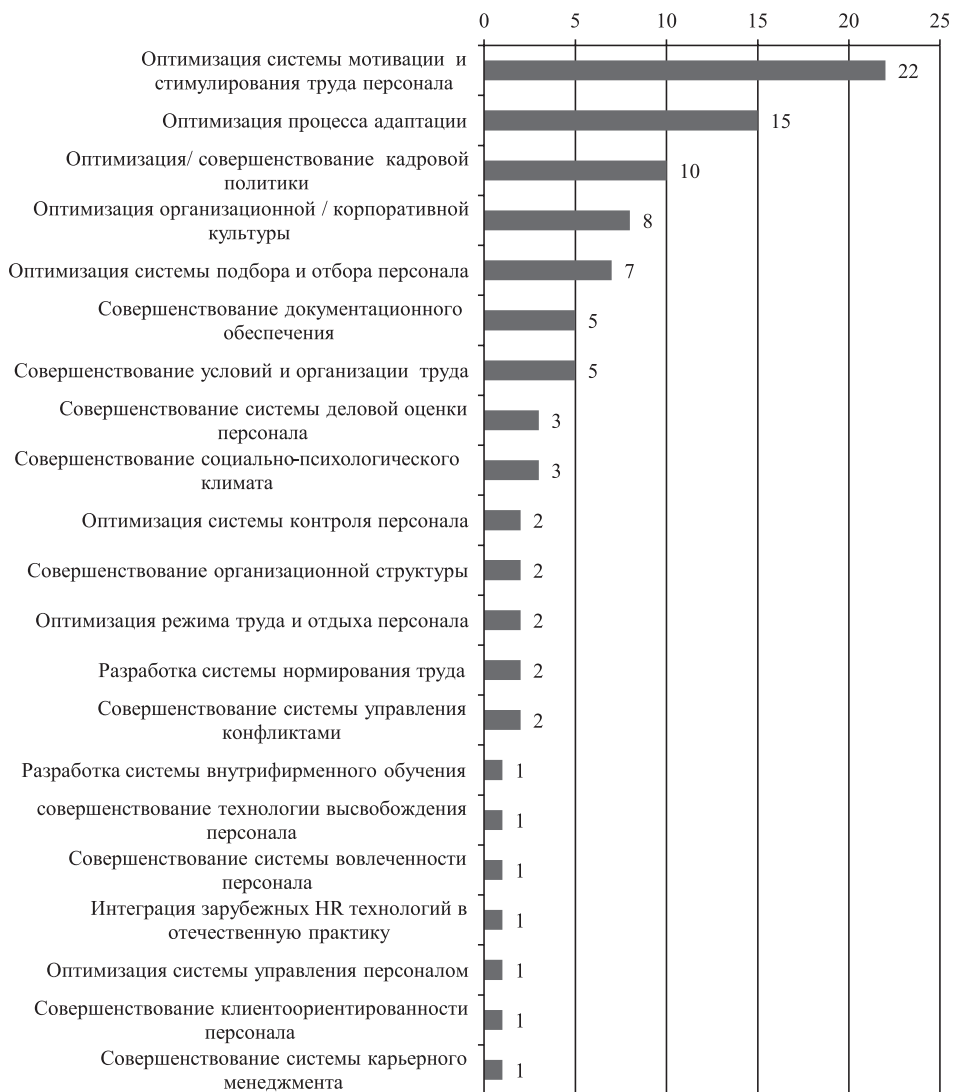


Рисунок 34 — Распределение тематик ВКР 38.03.03 «Управление персоналом» в 2015/16 учебном году

Лидирующие позиции занимают темы, связанные с проблемами мотивации, стимулирования и оплаты труда, а также адаптации персонала. Можно предположить, что именно эти темы отражают наиболее проблемные участки в системе управления персоналом и в наибольшей степени влияют на текучесть кадров.

Анализ запросов работодателей отражает, на наш взгляд, возможные «точки роста» для студентов, так как позволяет выделить из всего перечня компетенций, предусмотренных во ФГОС 3+, именно те, на которые должны быть направлены усилия студента при овладении профессиональным HR-инструментарием.

В связи с тем, что опыт осуществления практико-интегрированного обучения был для вуза новым, не имеющим аналогов в предыдущие годы, а студенты уходили на предприятия на достаточно длительный период (более чем на полгода), преподаватели кафедры управления персоналом в качестве дополнительного оценочного средства ввели дневник участника стажировки, который каждый студент должен был вести на протяжении всего периода ПИО и ежемесячно взаимодействовать с научным руководителем. Дневник участника стажировки выстроен в рефлексивном формате, позволяющем студенту осмыслить и осознать получаемый профессиональный опыт, зафиксировать сложности и пути решения возникших проблем. Пример дневника представлен в Приложении 8.

Структурно дневник участника стажировки включает:

- 1) Информационный лист, предназначенный для фиксации исходных данных о студенте, научном руководителе, организации и кураторе студента от организации. Кроме того, информационный лист содержит все контактные данные, необходимые для своевременной и оперативной связи в случае необходимости. Информационный лист заполняется в самом начале выхода студента на ПИО, при изменении данных в процессе прохождения ПИО в информационный лист вносятся соответствующие изменения.
- 2) Анкетный лист содержит перечень вопросов относительно условий прохождения ПИО, позволяет получить от студента обратную связь, выяснить отношение студента к прохождению ПИО, выявить сильные и слабые стороны организации процесса, проанализировать рекомендации, предлагаемые студентом. Анкетный лист предполагает возможность не только вносить ответы на поставленные вопросы, но и возможность добавлять примечания, комментарии, вносить изменения при необходимости. Важным элементом анкетного листа является таблица распределения баланса времени по месяцам и видам деятельности. Ежемесячно заполняя данную таблицу, студент может самостоятельно проследить качество своего тайм-менеджмента, так как предполагается самоанализ распределения бюджета времени по разным видам деятельности, анализ времени простоя, выявление причин потери времени, анализ профессиональных задач и опыта их выполнения.

Ежемесячный планировщик профессиональных задач является стандартизированной формой, в которой проводится учет количества и сложности профессиональных задач, поставленных перед студентом, результативность их решения, обратная связь и самооценка приобретенного профессионального опыта.

Одним из условий ведения дневника стажировки является ежемесячное фиксирование студентом по определенным параметрам ключевых событий в таких рубриках, как:

- корзина месяца (то, что делалось впустую, никогда не пригодится);
- открытие месяца (ценный опыт, приобретенный навык, информация, над которой стоит подумать, то, что обязательно пригодится);
- чердак месяца (интересно, но пока не знаю, что с этим делать, как использовать, возможно, в будущем пригодится);
- ошибка месяца (что не получилось, что было сделано неправильно, анализ причин и последствий);
- достижение месяца (личный подвиг, самый большой успех, результат);
- контакты месяца (новые профессиональные связи, полезные знакомства в профессиональной сфере);
- событие месяца (самое запоминающееся событие, мероприятие или проект, в котором принимал участие);
- документ месяца (с каким новым документом работал/изучил/освоил).

Планомерная работа с дневником на протяжении всего периода стажировки позволяет наблюдать динамику решаемых профессиональных задач, профессиональных ошибок и открытий студента, зафиксировать прирост профессионального опыта, позволяющий утверждать о развитии тех или иных профессиональных компетенций. Кроме того, планировщик позволяет фиксировать динамику выполнения курсового и дипломного проектирования, отражает ежемесячные итоги взаимодействия студента с научным руководителем. При этом необходимость ежемесячно получать резолюцию научного руководителя снижает риск разового заполнения дневника и повышает его рефлексивную значимость для студента.

Участие в проекте практико-интегрированного обучения позволяет студентам не только получить ценный практический опыт, реализовать самостоятельно профессиональные проекты, инициированные работодателем, но и проанализировать, увидеть в динамике прирост уровня профессионализма в решении профессиональных задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В российском профессиональном образовании сегодня необходим качественно новый подход к построению образовательного процесса, который должен базироваться на углублении связи образования с профессиональной средой, совершенствовании моделей профессиональной подготовки, модернизации образовательных программ, технологий и содержания образовательного процесса.

Этим обусловлено появление исследований, в которых, с одной стороны, выявляются проблемы в решении данной задачи, с другой стороны — обосновываются теоретические и методологические принципы и механизмы, направленные на решение данных задач и повышение качества образовательного процесса.

В настоящей монографии предпринята попытка объединить выявление проблем и противоречий, сопровождающих в настоящее время перестройку образовательного процесса, с анализом и обобщением опыта и разработкой механизмов и технологий, обеспечивающих актуализацию институциональных ресурсов и способов обеспечения результативности профессиональной подготовки бакалавров, обучающихся по направлению «Управление персоналом».

В исследовании показано, что современной парадигме образования соответствует подход, в основе которого лежит интеграция ряда основополагающих принципов и концепций профессионального обучения. Наряду с традиционными подходами — системным, деятельностным, личностно-ориентированным, технологическим и др. — оптимально отвечает вызовам времени компетентностный подход, который должен не заменять, а, скорее, дополнять квалификационный, так как данные подходы взаимодополняют друг друга: компетентностный подход, основанный на понимании компетенций как интеграции знаний, умений и личностных качеств, приводящей к достижению компетентности — способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность, расширяет цели профессионального образования и тем самым углубляет квалификационный подход к профессиональной подготовке. В свою очередь, интегративный подход, основанный на интеграции требований участников образовательного процесса к содержанию образования, приводит к разработке интегративных образовательных программ как нового вида, позволяющего учитывать динамично изменяющиеся потребности общества, производства и рынка труда, повышать конкурентоспособность выпускников.

Однако в нашем исследовании выявлены проблемы применения компетентностного и интегративного подходов в практике образовательной деятельности в вузах. Так, обнаружено отсутствие единства терминологии в описании результатов профессиональной подготовки в профессиональных (знания и умения) и образовательных (компетенции) стандартах, а также определении сферы (области) и видов (задач) профессиональной деятельности. В образовательном стандарте формулировки компетенций сложны для восприятия

и требуют операционализации в процессе применения. Отсутствие определенного принципа отнесения компетенций к группе общепрофессиональных и профессиональных приводит к их дублированию в содержательном плане. Предложенные в исследовании принципы формулирования и классификации компетенций направлены на совершенствование образовательных стандартов.

Отдельной проблемой является необходимость организационно-методического обеспечения деятельности по изучению требований работодателей к выпускникам вузов, связанная с отсутствием унифицированных методик и процедур, а также предназначенных для этого организационных структур. С этой целью в ходе исследования апробирован комплекс методов, включающий изучение тенденций развития профессиональной деятельности, мнения работодателей путем анкетирования, проведения фокус-групп, форсайт-анализа и др., и определено, что подобные процедуры могут осуществлять имеющиеся во многих вузах центры содействия трудоустройству выпускников. Полученные в результате проведенного нами опроса данные позволили выявить потребность в специалистах в сфере управления персоналом, конкретизировать требования рынка труда и учесть их при разработке компетентностной модели выпускника.

Анализ имеющихся публикаций и нормативной базы показал, что применение компетентностного и интегративного подходов закономерно требует разработки компетентностной модели специалиста — выпускника вуза. Вместе с тем в настоящее время в научной литературе отсутствует единое понимание компетентностной модели выпускника. На практике чаще всего понятие компетентностной модели подменяется моделью компетенций, которая, в свою очередь, сводится к перечню компетенций. Предложенный в исследовании авторский подход к построению компетентностной модели основан на восприятии ее как сложносоставной и многокомпонентной, имеющей нормативное основание и интегрирующей модель профессиональной деятельности, модель компетенций и модель профессиональной подготовки.

В монографии показана актуальность задачи изучения первоначального уровня готовности к профессиональной деятельности и его развития до уровня, обеспечивающего успешность освоения образовательной программы путем разработки и внедрения в учебный процесс комплекса педагогических средств, включающих пропедевтический учебный курс и его методическое обеспечение, а также применения других авторских курсов и дисциплин, методов, направленных на формирование инновационных и научно-исследовательских компетенций, компетенций профессионального развития и др.

Представленный в исследовании анализ оценки результатов внедрения изменений в образовательный процесс, выразившийся в определении уровня сформированности профессиональных компетенций «на выходе», показывает, что в ходе реализации образовательной программы повышаются как объективные показатели — результаты промежуточной аттестации изучения дисциплин, прохождения производственной практики и государственной

итоговой аттестации, трудоустройства выпускников, так и субъективные — удовлетворенность студентов и преподавателей качеством образовательного процесса в целом.

Полученные в экспериментальной части исследования результаты позволяют сделать вывод о непосредственном и положительном влиянии внесенных изменений на повышение уровня сформированности профессиональных компетенций у бакалавров.

Отдельной проблемой является необходимость организационно-методического обеспечения деятельности по изучению требований работодателей к выпускникам вузов, связанная с отсутствием унифицированных методик и процедур, а также предназначенных для этого организационных структур.

Представленный в монографии опыт формирования профессиональных компетенций различной направленности показывает, что целенаправленные изменения, вносимые в учебный процесс и внеучебную деятельность обучающихся, позволяют добиться высокого уровня подготовленности выпускника к успешной профессиональной деятельности.

Авторы выражают уверенность, что настоящая монография может стать не только интересным чтением для преподавателей и специалистов, но и побудит к творчеству в собственной научно-преподавательской и исследовательской деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 г. № 197-ФЗ : (ред. от 03.08.2018) // СЗ РФ. — 07.01.2002. — № 1 (ч. 1). — Ст. 3.
2. Об объединениях работодателей: Федеральный закон от 27.11.2002 № 156-ФЗ (ред. от 28.11.2015) // СЗ РФ. — 02.12.2002. — № 48. — Ст. 4741.
3. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) // СЗ РФ. — 2012. — №53 (ч. 1). — Ст. 7598.
4. О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ // СЗ РФ. — 04.05.2015. — № 18. — Ст. 2625.
5. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 // СЗ РФ. — 07.05.2012. — № 19. — Ст. 2334.
6. О Правилах разработки и утверждения профессиональных стандартов: Постановление Правительства РФ от 22.01.2013 № 23 (ред. от 09.02.2018) // СЗ РФ. — 28.01.2013. — № 4. — Ст. 293.
7. О государственной аккредитации образовательной деятельности (вместе с «Положением о государственной аккредитации образовательной деятельности»): Постановление Правительства РФ от 18.11.2013 № 1039 (ред. от 18.01.2018) // СЗ РФ. — 25.11.2013. — № 47. — Ст. 6118.
8. Об утверждении Правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального образования и высшего образования: Постановление Правительства РФ от 10.02.2014 № 92 // СЗ РФ. — 17.02.2014. — № 7. — Ст. 686.
9. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 11.09.2018) // СЗ РФ. — 01.01.2018. — № 1 (Часть II). — Ст. 375.
10. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»): Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018) // СЗ РФ. — 24.11.2008. — № 47. — Ст. 5489.
11. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р // СЗ РФ. — 02.01.2012. — № 1. — Ст. 216.
12. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих: утв. Постановлением Минтруда России от 21.08.1998 № 37 (ред. от 27.03.2018) [Электр. ресурс]. Режим доступа:

- <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=100008790204198113968807744&cacheid=0057298967615AB854DF1ACEADC92FA9&mode=splus&base=LAW&n=294402&rnd=0.8972780150082007#014229534-078396777> (Дата обращения: 10.10. 2018).
13. Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов: Приказ Минтруда России от 12.04.2013 № 148н (Зарегистрировано в Минюсте России 27.05.2013 № 28534) // Российская газета, № 125, 13.06.2013.
 14. Об утверждении Макета профессионального стандарта: Приказ Минтруда России от 12.04.2013 № 147н (ред. от 29.09.2014) (Зарегистрировано в Минюсте России 24.05.2013 № 28489) // Российская газета. — № 119. — 05.06.2013.
 15. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по управлению персоналом»: Приказ Минтруда России от 06.10.2015 № 691н (Зарегистрировано в Минюсте России 19.10.2015 № 39362) [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения: 10.10. 2018).
 16. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по подбору персонала (рекрутер)»: Приказ Минтруда России от 09.10.2015 № 717н (Зарегистрировано в Минюсте России 09.11.2015 № 39628) [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения: 10.10.2018).
 17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.03 Управление персоналом (уровень бакалавриата): Приказ Минобрнауки России от 14.12.2015 №1461 (ред. от 20.04.2016) (Зарегистрировано в Минюсте России 19.01.2016 N 40640) // [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=198478&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.04889606399035906#0037285849731302445> (Дата обращения: 10.10.2018).
 18. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения: 10.10.2018).
 19. О развитии студенческого самоуправления в Российской Федерации (вместе с «Информацией о развитии студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации», «Рекомендациями по развитию студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации»): Письмо Минобрнауки России от 02.10.2002 № 15-52-468/15-01-21 // Бюллетень Минобрнауки РФ. — 2002. — № 12.

20. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки результатов обучения студентов Сибирского института управления — филиала РАНХиГС: утв. Приказом от 20.06.2014 г. № 152-274 (осн.), учебные планы и рабочие программы учебных дисциплин. — [Электр. ресурс]. Режим доступа: http://siu.ranepa.ru/student_teaching/normativ/2014 (Дата обращения 10.10.2018).
21. Положение о текущем контроле и промежуточной аттестации студентов Сибирского института управления — филиала РАНХиГС: утв. приказом от 07.05.2014 г. № 152-173 (осн.). — [Электр. ресурс]. Режим доступа: http://siu.ranepa.ru/student/normativ/2014/pol_tek_kont_14 (Дата обращения 10.10.2018).
22. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 — 2020 годы: Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 (ред. 31.03.2017) // СЗ РФ, 28.04.2014, № 17, ст. 2058 (утратил силу).
23. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 062100 — Управление персоналом. Квалификация — менеджер: утв. Минобразованием РФ 17.03.2000. Регистрационный № 279 эк/сп. [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&cacheid=078C58BE84DCBF9EE178AB2159722F6F&SORTTYPE=0&BASENODE=1&ts=3500502280666231309512916&base=LAW&n=116303&rnd=422728802F5B5DFE79D76D7E001774D6#03269251802909665> (Дата обращения: 10.10.2018). (утратил силу).
24. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080400 Управление персоналом (квалификация (степень) «бакалавр»): Приказ Минобрнауки РФ от 24.12.2010 № 2073 (ред. от 31.05.2011) (Зарегистрировано в Минюсте РФ 14.03.2011 №20095) [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXR;n=340746#07768926464805914> (Дата обращения: 10.10.2018). (утратил силу).
25. Системы менеджмента качества. Требования. ГОСТ Р ИСО 9001-2008 (утв. Приказом Ростехрегулирования от 18.12.2008 № 471-ст) // Ценообразование и сметное нормирование в строительстве. —2009. — №4с (утратил силу).
26. Абакумова, Н. Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н. Н. Абакумова, И. Ю. Малкова. — Томск: ТГУ, 2007. — 365 с.
27. Аверченко, Л. К. Имитационная деловая игра как метод развития профессиональных компетенций / Л. К. Аверченко, И. В. Доронина, Л. Н. Иванова // Высшее образование сегодня. — 2013, № 10. — С. 35–37.
28. Аврамова, Е. М. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания / Е. М. Аврамова, Ю. Б. Верпаховская // Социол. исследования. — 2006. — №4. — С. 37–46.

29. Адольф, В. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В. Адольф, И. Степанова // Высш. образование в России. — 2008. — №3. — С. 158–161.
30. Азарова, Р. Н. Основные образовательные программы: проектирование, реализация, экспертиза / Р. Н. Азарова // Аккредитация в образовании. — 2013. — № 3 (63). — С. 18–21.
31. Алексеенко, В.А. Организация и ведение учебного процесса в вузе: монография / В. А. Алексеенко. — М.: Икар, 2005. — 494 с.
32. Алчебаев, М. А. Геймификация или мистификация? / М. А. Албачев, А. М. Гайдуков // Мир транспорта. 2014. — №3. — С. 220–228.
33. Ананьев, Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Н. А. Кудрявцева; Акад. пед. наук СССР. — М.: Просвещение, 1968. — 332 с.
34. Антропов, Л. К. Особенности эмоционального интеллекта у студентов с разным профессиональным образованием / Л. К. Антропов, В. Ю. Куликов // Вестник психофизиологии. — 2015. — №1. — С. 93–96.
35. Аронов, А. М. Становление профессиональной аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании / А. М. Аронов, Е. В. Баранова. — [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-ofthe-education> (Дата обращения: 10.10.2018).
36. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. — М.: Высшая школа, 1974. — 384 с.
37. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Издательство Ин-та практической психологии, 1996. — 768 с.
38. Асмолов, А. Г. Образование и тренинг: подготовка для будущего публичного сектора Европы / А. Г. Асмолов // Вопросы государственного и муниципального управления. — 2013. — №1. — С. 114–122.
39. Асмолов, А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М.: 1990. — 224 с.
40. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — №4. — С. 18–22.
41. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев ; авт. коммент. А. М. Моисеев] ; Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1989. — 419 с.
42. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В. И. Байденко ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации,

Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), каф. систем. исслед. образования. — М.: ИЦПКПС, 2006. — 71 с.

43. Байденко, В. И. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та). — Изд. 2-е, стер. — М.: ИЦПКПС, 2009. — 42 с.
44. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высш. образование в России. — 2004. — №11. — С. 17–22.
45. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова ; Свердл. обл. ин-т усовершенствования учителей, науч.-исслед. лаб. «Альтернативная педагогика». — Екатеринбург, 1992. — 92 с.
46. Беляков, С. А. Российское высшее образование: модели и сценарии развития / С. А. Беляков, Т. А. Клячко: монография. — М.: Изд-во Дело, 2013. — 316 с.
47. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (Дата обращения: 10.10.2018).
48. Борулава, М. Н. Теоретические основы интеграции образования : науч. издание / М. Н. Борулава. — М.: Совершенство, 1998. — 174 с.
49. Беспалова, В. В. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Беспалова. — Шуя: Б. И., 2011. — 235 с.
50. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М.: Высшая школа, 1989. — 143 с.
51. Беспалько, В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. — 1990. — №7. — С. 59–60.
52. Бибарсова Н. В. Диагностика эмоционального интеллекта у современных студентов / Н. В. Бибарсова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — С. 270–272.
53. Битюцких, О. К. Компетентностная технология общепрофессиональной практической проектировочной подготовки студентов технического вуза (на примере специальностей машиностроительного профиля): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. К. Битюцких. — Воронеж: Б. И., 2006. — 225 с.
54. Бобров, В. В. Какая польза от компетентностного подхода в образовательном процессе? / В. В. Бобров // Философия образования. — 2013 — № 2 (47). — С. 103–111.

55. Болотов, В. А. Развитие инструментальных технологий контроля качества образования: стандарты профессионализма и парадоксы роста / В. А. Болотов, А.Г. Шмелев // Высшее образование сегодня. — 2005. — №4. — С. 16–21.
56. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.]. Т. 10 : Ива — Италики / гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. — М.: Совет. энцикл., 1972. — 592 с.
57. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / Гл. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. — Минск: Минская фабрика цветной печати, 2002. — 1007 с.
58. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. — Ростов-н/Д: Булат, 2000. — 351 с.
59. Бондаренко, И. Характер взаимодействия российских компаний и системы высшего образования глазами работодателей. Итоги опроса 2013 г. по данным Левада-центра / И. Бондаренко // Вопросы образования. — 2014. — №1. — С. 162–175.
60. Бондаренко, О. Геймификация в обучении: как получать удовольствие от учебы / О. Бондаренко. Competentum.ru [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.competentum.ru/blog/geymifikaciya-v-obuchenii> (Дата обращения: 10.10.2018).
61. Бонкало Т. И., Ковалева М. А., Ключевые компетенции «инновационного человека» как субъекта инновационной деятельности / Социальная политика и социология. М.: Б. И., 2012. — № 3. — С. 122; 129–131.
62. Борисова, Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учеб. пособие / Н. В. Борисова ; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, Моск. гос. ин-т стали и сплавов (технол. ун-т). каф. новых технологий актив. обучения. — М.: Б. И., 2000. — 146 с.
63. Боткова, В. К. Генезис понятия «карьерные стратегии молодежи»: социально-культурный анализ / В. К. Боткова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2016. — №6. — С. 117–123.
64. Братищенко, Д. В. Значимость компетенций бакалавра по управлению персоналом: оценка работодателей / Д. В. Братищенко // Извест. Иркут. гос. эконом. акад. — 2011. — № 3. — С. 34–41.
65. Бредихина, Н. С. Феномен геймификации в продвижении дистанционных образовательных услуг / Н. С. Бредихина // Коммуникативные исследования. — 2017. — №2 (12). — С. 96–108.
66. Буланов, В. Развитие человека как стратегическая цель управления экономикой / В. Буланов // Проблемы теории и практики управления. — 2014. — №1. — С. 114–122.
67. Валеева, М. А. Использование интерактивных методов обучения студентов в образовательной среде вуза / М. А. Валеева // Философия образования. — 2010. — №2. — С. 75–81.

68. Василенко, Н. В. Модель предпринимательского университета как форма инновационного управления в образовании / Н. В. Василенко // Личность, образование, общество в современной социокультурной ситуации: межвузов. сб. тр. СПб.: ЛОИРО, 2007. — С. 83–86.
69. Васильева, Е. Ю. Системный мониторинг качества образовательной среды вуза / Е. Ю. Васильева // Унив. упр.: практика и анализ. — 2008. — №3. — С. 24–34.
70. Веников, В. А. О моделировании / В. А. Веников. — М.: Знание, 1974. — 63 с.
71. Воспитание в современной образовательной среде: Материалы региональной научно-практической конференции / отв. ред. И. В. Васютенкова. СПб.: ЛОИРО, 2011. — 567с.
72. Выготский, Л. С. Педагог. психология / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика–Пресс, 1996. — 536 с.
73. Галиев, Т. Т. Системный подход к интенсификации учебного процесса : монография / Т. Т. Галиев. — Алматы: Гылым, 1998. — 303 с.
74. Галицких, Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е. О. Галицких. — СПб.: Б. И., 2002. — 387 с.
75. Галямина, И. Г. Опыт проектирования основных образовательных программ, реализующих федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Природообустройство и водопользование» / И. Г. Галямина. — М.; Уфа : ИЦПКПС, 2009. — 155 с.
76. Гам, В.И. Стратегическое управление направленными системными изменениями в системе образования / В. И. Гам // ГУУ, Вестник университета. М.: 2008. — № 4(14). — С. 236–243.
77. Гареев, В. М. Принципы модульного обучения / В. М. Гареев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко // Вест. высш. школы. — 1987. — №8. — С. 12.
78. Гилев, А. А. Структура кластера когнитивных компетенций / А. А. Гилев // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогические науки. — 2010. — № 6 (14). — С. 27–32.
79. Гончаров, С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С. З. Гончаров // Образование и наука. 2004. — №2 (26). — С. 3–17.
80. Государственный заказ на подготовку кадров как инструмент управления региональной экономикой: методология и технология формирования / С. Ю. Алашеев, Е. Я. Коган, С. А. Ефимова и др. ; под общ. ред. Е. Я. Когана ; Федер. ин-т развития образования, Приволж. фил. — Самара: Изд-во ЦПО, 2012. — 79 с.
81. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. — М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. — 478.

82. Гришанова, Н. А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования. 10-й симпозиум «Квалиметрия в образовании: методология и практика» / под науч. ред. Н. А. Селезневаой и А. И. Субетто. Кн. 6. — М.: Б. И., 2002. — 112 с.
83. Громкова, М. Т. Модульное обучение на основе компетенций: учеб.-метод. пособие / М. Т. Громкова. — М.: Изд-во РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, 2009. — 96 с.
84. Гурина, Е. В. Подготовка инновационных менеджеров в системе непрерывного образования / Е. В. Гурина, Т. И. Серченя // Новости науки и технологий. 2008. — №3 (9). [Электр. ресурс]. Режим доступа: http://belisa.org.by/ru/izd/stnewsmag/3_2008/art2_9_2008.html (Дата обращения: 10.10.2018).
85. Данилов, Б. В. Рекомендации к методической разработке учебного процесса по отдельным дисциплинам / Б. В. Данилов. М.: Моск. энерг. ин-т, 1984. — 52 с.
86. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. — Ростов-н/Д: Изд-во Рост пед. ун-та, 2000. — 440 с.
87. Демина Л. Д. Эмоциональный интеллект как структурообразующий компонент психологической культуры личности / Л. Д. Демина, Т. В. Манянина // Известия Алтайского гос. университета. — 2010. — №2. — С. 57–59.
88. Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А. А. Деркач // Акмеология. — 2013. — №2. — С. 9–18.
89. Деркач, А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, О. В. Михайлов ; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. — М.: Изд-во РАГС, 2008. — 94 с.
90. Деркач, А. А. Профессионализм управленческих кадров как фактор оптимизации государственного управления: проблемы становления и развития / А. А. Деркач // Безопасность Евразии. — 2003. — №3. — С. 399–446.
91. Дикусарова, М. Ю. Модель компетенций выпускника вуза по направлению подготовки «Управление персоналом» / М. Ю. Дикусарова, И. С. Ладыгина // Высшее образование сегодня. — 2014. — №7. — С. 42–44.
92. Долятовский, В. А. Измерение и управление качеством подготовки специалистов с высшим образованием / В. А. Долятовский, О. А. Мазур, Е. Н. Мелешко; Рос. акад. естеств. наук, Междунар. акад. наук высш. шк., Сев.-Кавк. науч. центр высш. шк. и др. — Ростов-н/Д; Невинномысск: НИ-ЭУП, 2003. — 234 с.
93. Дружинина, Р. В. Внеучебная деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в вузе / Р. В. Дружинина: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.08 // СПб.: Б. И., 2010. — 262 с.
94. Ельцов, В. В. Алгоритм формирования учебного плана подготовки бакалавра на основе компетентностного подхода / В. В. Ельцов, А. В. Скрипачев //

Проблемы университетского образования. Компетентностный подход в образовании: сб. материалов 4-й Всерос. науч.-метод. конф., Тольятти, 10–11 дек. 2009 г. в 3-х т. / под общ. ред. Г. Н. Тараносовой. — Тольятти: Б. И., 2009. — Т. 1. — С. 118–129.

95. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание : метод. пособие / Н. Ф. Ефремова; Федер. ин-т пед. измерений. — М.: Национальное образование, 2012. — 415 с.
96. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании : учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 216 с.
97. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. — М.: Изд. центр «Академия», 2006. — 176 с.
98. Загребина, А. В. Опыт социологического исследования ожиданий студентов вузов социального профиля / А. В. Загребина // Учен. зап. Санкт-Петербург. гос. ин-та психологии и соц. работы. — 2009. — Т. 11, вып. 1. — С. 66–71.
99. Заир-Бек, Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию / Е. С. Заир-Бек : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. С. Заир-Бек. — СПб.: Б. И., 1995. — 410 с.
100. Звонников, В.И. Проблемы подготовки кадров по управлению персоналом при переходе на уровневую систему обучения / В. И. Звонников, А. Я. Кибанов // Высшее образование сегодня. — 2010. — №10. — С. 19–22.
101. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации. Компетентностный подход / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. — М.: Университетская книга: Логос, 2009. — 272 с.
102. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. / А. Г. Здравомыслов. — М.: Политиздат, 1986. — 224 с.
103. Зеер, Э. Ф Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для высш. шк. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. — [Изд. 3-е]. — М.: Академический проект, 2008. — 188 с.
104. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т., 2005. — 215 с.
105. Зикерман, Г. Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием клиентов и сотрудников / Г. Зикерман, Дж. Линдер : пер. с англ. И. Айязатуловой. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 272 с.
106. Зильберман, М. Активный тренинг: Универсальный подход к обучению / М. Зильберман, К. Ауэрбах: пер. с англ. — М.: Альпина Паблишерз: Юрайт, 2010. — 412с.
107. Зимняя, И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования :

- Материалы XV Всерос. науч.-метод. конф. Кн. 2: Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. — М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — С. 5–26.
108. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностр. языки в школе. — 2012. — №6. — С. 2–10.
109. Ибрагимов, Г.И. Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода / Г. И. Ибрагимов // Инновации в образовании. — 2011. — № 4. — С. 5–14.
110. Ибрагимов, Г. И. Оценка качества учебно-методического обеспечения основных образовательных программ в вузе / Г. И. Ибрагимов, Ю. Л. Камашева; Ин-т экономики, упр. и права (г. Казань). — Казань: Познание, 2010. — 151 с.
111. Иваненков, С. П. Исследование динамики молодежных позиций в контексте государственной молодежной политики региона: постановка проблемы и базовые выводы / С. П. Иваненков, А. Ж. Кусжанова // Управленческое консультирование. — 2014. — №11(7). — С. 63–71.
112. Иванова, С. Развитие потенциала сотрудников: Профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / С. Иванова, Д. Болдогоев и др. — М.: Альпина Бизнес Бук. — 2008. — 278 с.
113. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности образовательного учреждения // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / Под общ. ред. И.А. Зимней. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. — С. 6–18.
114. Ильина, Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения : (Материалы лекций, прочит. в Политехн. музее на фак. программир. обучения) : Вып. 2 / д-р пед. наук ; Всесоюз. об-во «Знание». Политехн. музей и Межвед. науч. совет по проблеме «Программир. обучение». — М.: Знание, 1972. — 88 с.
115. Ильязова, М. Д. Компетентностный подход к результатам высшего образования: анализ, сущность, реализация / М. Д. Ильязова, Л. Ю. Бусурина, Т. В. Жилаева ; Астрах. гос. техн. ун-т. — Астрахань: Изд-во АГТУ, 2006. — 111 с.
116. Инновационные подходы повышения качества подготовки выпускников вузов / Ваулин В. И. ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Самар. гос. техн. ун-т, каф. общинженер. дисциплин. — Самара: СамГТУ, 2014. — 212 с.
117. Истомина, К.В. Социальные предпосылки формирования ценностных ориентиров в высшем образовании / К. В. Истомина, С. Г. Никотова // Власть. — 2015. — №11. — С. 80–87.
118. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание : Избр. ст. / М. С. Каган. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1991. — 384 с.

119. Кадровое обеспечение новых технологий: разработка образовательных программ по заказу работодателя : метод. пособие / под общ. ред. Е. Я. Когана. — М.: ФИРО, 2014. — 71 с.
120. Казаковцева, Е. М. Мониторинг «обратной связи» как элемент профессионального образования менеджера (на примере СибАГС) / Е. М. Казаковцева // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы VIII Международной конференции, 3-4 апреля 2012 г. Т. 1. / Науч.-инф. Издат. Центр «Институт стратегических исследований» — М.: Спецкнига, 2012. — С. 123–126.
121. Казаковцева, Е. М. Мониторинг удовлетворенности обучением в профессиональном образовании / Е. М. Казаковцева // Материалы 5-ой Международной научной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс», 13–19 апреля 2012 г. Сер. Управление. — Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2012. — С. 181.
122. Казаковцева, Е.М. Мониторинг удовлетворенности обучением как элемент качества подготовки будущих менеджеров / Е. М. Казаковцева // Современные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сборник тезисов докладов Межвузовской научной студенческой конференции. Секция «Экономика труда и управление персоналом». — Новосибирск: НГУЭУ, 2012. — С. 18.
123. Кальней, В. А. Управление качеством образовательного процесса / В. А. Кальней, С. Е. Шишов, Е. Е. Бухтеева ; Рос. междунар. акад. туризма. — М.: Логос, 2015. — 271 с.
124. Камашева, Ю. Л. Оценка качества учебно-методического обеспечения основных образовательных программ высшего профессионального образования : дис. ... кан. пед. наук 13.00.01 / Ю. Л. Камашева. — Казань, 2009. — 243 с.
125. Каменев, А.С. Инновационная деятельность в условиях информационно-экономической среды / А. С. Каменев // Качество. Инновации. Образование. 2006. — №3. — С. 51–55.
126. Качалов, В. А. Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах (записки менеджера качества) / В. А. Качалов. — М.: ИздАТ, 2001. — 128 с.
127. Келс, Г.Р. Процесс самооценки. Руководство по самооценке для высшего образования / Г.Р. Келс / Пер. с англ. в сокр. О. Бухиной. — М.: Издательский центр научных и учебных программ, 1999. — 152 с.
128. Климов, Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е. А. Климов ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. — М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 454 с.
129. Климович, Н. В. Переход управления персоналом к управлению человеческими ресурсами и формирование международной модели HR-компетен-

- ций / Н. В. Климович [Электр. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perehod-upravleniya-personalom-k-upravleniyu-chelovecheskimiresursami-i-formirovanie-mezhdunarodnoy-modeli-hr-kompetentsiy> (Дата обращения: 10.10.2018).
130. Клушина, Н. П. Теоретико-методологическое обеспечение профессиональной подготовки специалиста социальной работы / Н. П. Клушина : дис. ... д-ра пед. наук. — Ставрополь: Б. И., 2002. — 405 с.
 131. Ключарев, Г. А. «Разрыв» образования и рынка труда: мнения экспертов / Г. А. Ключарев // Социологические исследования. — 2015. — №11. — С. 49–56.
 132. Ковтун, Е. Н. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования / Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова // [Электр. ресурс]. Режим доступа: ntf.vspu.ac.ru/files/_51/moduli.pdf (Дата обращения: 10.10.2018).
 133. Ковчина, Н. В. Подготовка будущего бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной сфере / Н. В. Ковчина : дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2015. — 191 с.
 134. Кон, Е. А. Практический подход к формированию компетентностной модели выпускника технического вуза / Е. А. Кон, В. И. Фрейман, А. А. Южаков // Унив. упр.: практика и анализ. — 2013. — №2 (84). — С. 53.
 135. Конаржевский, Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе : учеб. пособие / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск: ЧГПИ, 1986. — 133 с.
 136. Конева, Т.А. Молодые специалисты на рынке труда / Т. А. Конева // Проблемы адаптации молодежи к рынку труда: Сб. научных материалов / отв. ред. Н. Н. Богдан. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. С. 38–44.
 137. Королев, Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. — 1990. — №6. — С.76–81.
 138. Корчагин, Ю. А. Человеческий капитал, экономика, инновации / Ю. А. Корчагин — Воронеж: ЦИРЭ, 2009. — 210 с.
 139. Краевский, В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / В. В. Краевский // Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы», 26 августа — 10 сентября 2002 г. [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf/> (Дата обращения: 10.10.2018).
 140. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — 2-е изд. — М.: Академия, 2008. — 400 с.
 141. Краткий толковый словарь по профессиональному образованию / под общ. ред. А. П. Беляевой. — СПб.: Питер, 1994. — 355 с.

142. Кутузов, А. В. Дидактический комплекс информационного обеспечения как основа формирования профессиональных компетенций специалистов в системе высшего профессионального образования / А. В. Кутузов // Новое в психол.-пед. исслед. —2013. — №4. — С. 114–120.
143. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогического исследования : учеб.-метод. пособие / Ю. З. Кушнер. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. — 66 с.
144. Лавриков, Ю. А. О модели профессиональной подготовки экономиста / Ю. А. Лавриков // Улучшение подготовки экономистов и экономической подготовки инженеров : Материалы III Всероссийской научно-методической конференции. — Ленинград : ЛФЭИ, 1973. — С. 19–20.
145. Ларионова, И. А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 / И. А. Ларионова. — М.: Б. И., 2009. — 42 с.
146. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании. [Электр. ресурс]. / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — №5. — С. 3–12.
147. Лейбович, А. Н. Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификаций [Электр. ресурс]. / А. Н. Лейбович. — Режим доступа: http://www.nark-rspp.ru/wp-content/uploads/060_metod_NSK.pdf (Дата обращения: 10.10.2018).
148. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политическая литература, 1975. — 304 с.
149. Лопаткин, В. М. Интегративные тенденции в развитии региональной системы педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В. М. Лопаткин. — Новосибирск, 2004. — 38 с.
150. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров — [Изд. 3-е, испр. и доп.]. — М.: Интеллект-Центр, 2005. — 424 с.
151. Малкова, И. Ю. Ценностные основания проектирования содержания образования / И. Ю. Малкова, Н. Н. Абакумова // Вестник Томского государственного университета. — 2005. — №286. — С. 162–164.
152. Малопонок, Н. Г. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления / Н. Г. Малопонок, Т. В. Семенова, Е. А. Терентьева // Вопросы образования. — 2015. — №3. — С. 92–117.
153. Маркова, А. К. Психология профессионализма: монография / А. К. Маркова. — М., 1996. — 308 с.
154. Мартыненко, О. О. Мониторинг формирования компетенций как важнейший инструмент управления образовательным процессом вуза / О. О. Мартыненко, Е. В. Садон // Унив. упр.: практика и анализ. — 2008. — № 3. — С. 42–49.
155. Милованова, Н. Г. Модернизация российского образования в вопросах и ответах / Н. Г. Милованова, В. Н. Прудаева. — Тюмень: Вектор-Бук, 2002. — 86 с.

156. Минцберг, Г. Требуются управленцы, а не выпускники МВА. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров / Г. Минцберг, пер. с англ. М.: Олимп-Бизнес, 2008. — 544 с.
157. Монахов, Г. А. Образование как рабочее поле интеграции / Г. А. Монахов // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 52–55.
158. Мониторинг удовлетворенности работодателей качеством выпускников вузов / Е. Ю. Васильева, С. В. Солодов, Д. А. Кочетов, А. И. Кочетов; Мин-во образования и науки РФ, Нац. исслед. технол. ун-т «МИСИС». — М.: МИСИС, 2013. — 286 с.
159. Мотова, Г. Н. Модели аккредитации за рубежом: научное издание. — 2-е изд., испр. и доп. / Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов. — М.; Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2005. — 112 с.
160. Мотова, Г. Н. Модели оценивания деятельности образовательных организаций: учебное пособие / Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов. — Йошкар-Ола: Научно-информационный центр государственной аккредитации, 1997. — 48 с.
161. Мухамадеев, И. Г. Системно-методическое обеспечение организации изучения учебных дисциплин / И. Г. Мухамадеев // Вестн. Башкирского гос. аграр. ун-та. — 2006. — №2. — С. 48–50.
162. Мэйер, Дж. Эмоциональный интеллект / Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо — М.: Ин-т психологии РАН, 2010. — 146 с.
163. Никифорова, Л. Е. Управление знаниями, формирование и развитие интеллектуального капитала организации в рамках обеспечения ее конкурентоспособности / Л. Е. Никифорова, С. В. Цуриков // Сибирская финансовая школа. — 2010. — № 6. — С. 143–148.
164. Нисман, О. Ю. Формирование и диагностика социальной активности личности в системе «школа — колледж» / О. Ю. Нисман // 11-й симпозиум «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика», Москва, 16–17 марта 2006 г.) / под ред. Н.А. Селезневой, А. И. Субetto. — М.: Исслед. центр проблем кач-ва подготовки спец-ов, 2006. — С. 10–17.
165. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития / А. М. Новиков. — М., 2000. — 262 с.
166. Носко, И. В. Компетентностная модель подготовки магистров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / И. В. Носко // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2015. — № 6. — С.145–147.
167. Оноприенко, Г. К. Основные методические положения по разработке специалистов будущего с высшем и средним образованием / Г. К. Оноприенко, А. С. Головачев, В. В. Лапета. — Минск: Белорус. ин-т народного хоз-ва, 1973. — 59 с.
168. Панчешникова, Л.М. О системном подходе в методических исследованиях / Л. М. Панчешникова // Советская педагогика. — 1973. — №4. — С. 71–80.

169. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. / под. ред. М. В. Булановой-Топорковой. — Ростов-н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.
170. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Сластенин [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2011. — 576 с.
171. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация : метод. разработки / состав. В.С. Безрукова. — Свердловск : Изд-во Свердловского инж.-пед. ун-та, 1987. — 50 с.
172. Педагогические технологии : Учеб. пособие / М. В. Буланова-Топоркова [и др.]. — Ростов-н/Д: МарТ, 2002. — 320 с.
173. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М.: Академия, 2008. — 352 с.
174. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 144 с.
175. Пилипенко, С. А. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации / С. А. Пилипенко, А. А. Жидков, Е. В. Караваева, А. В. Серова // Высш. образование России. — 2016. — №6 (202). — С. 5–15.
176. Пинский, А. А. Ключевые компетенции: философский подход и политическое решение / А. А. Пинский // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. — Самара: Профи, 2001. — С. 22–26.
177. Пискунова, Е. В. Построение компетентностных моделей специалистов как основа проектирования образовательных программ профессионального образования: анализ зарубежных практик / Е. В. Пискунова // Письма в Эмиссия. Оффлайн. — 2011. — №10. С. 1660. [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1660> (Дата обращения: 10.10.2018).
178. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков ; Ун-т рос. акад. образования. — М.: УРАО, 2002. — 160 с.
179. Поликарпов, А. Интеграция на науките: открытии вопросы / А. Поликарпов // Философска мистья. — 1989. — №1. — С. 68–74.
180. Полонский, В. М. Педагогические исследования: эффективность, качество, организация / В. М. Полонский // Сов. педагогика. — 1983. — №7. — С. 49–54.
181. Попков, В. А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М.: Академия, 2001. — 136 с.

182. Похолков, Ю. П. Рейтинг высших учебных заведений и образовательных программ как механизм обеспечения качества подготовки специалистов / Ю. П. Похолков, А. И. Чучалин, Б. Л. Агронович, С. Б. Могильницкий // Инженерное образование. — 2005. — №3. — С. 14–21.
183. Практическая психодиагностика : методики и тесты: [Учеб. пособие] / Ред.-сост. Райгородский Д. Я.]. — Самара : Бахрах, 1998. — 668 с.
184. Пригожин, А. И. Нововведения: стимулы и реакции / А. И. Пригожин — М.: 1994. — 272 с.
185. Проблемы профессиональной подготовки выпускника современного вуза для регионального рынка труда : монография / С. Б. Коваль и др.; под ред. Т. Г. Калугиной, А. И. Сидорова, Л. П. Шушарина ; Мин-во образования и науки РФ, Фед. агентство по образованию, Южно-Уральский гос. ун-т, Региональный центр содействия трудоустройству выпускников. — Челябинск: ЮУрГУ, 2009. — 90 с.
186. Проект профессионального стандарта «Менеджер по управлению персоналом организации» / Нац. союз «Упр. персоналом» [и др.] ; под ред. А. Я. Кибанова. — М.: ИД ГУУ, 2014. — 77 с.
187. Проект профессионального стандарта «Руководитель подразделения (службы) управления персоналом организации» / Нац. союз «Упр. персоналом» [и др.] ; под ред. А. Я. Кибанова. — М.: ИД ГУУ, 2015. — 126 с.
188. Пушкарева, К. А. Компетенции персонала как фактор качества образования / К. А. Пушкарева [Электр. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-personala-kak-faktor-kachestva-obrazovaniya>. (Дата обращения: 10.10.2018).
189. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентного подхода: Монография / Под ред. Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионовой, А. В. Тряпицына. — СПб.: Изд-во РГПУ, 2010. — 243 с.
190. Разработка функциональной карты профессионального стандарта: алгоритм составления, правила структурирования и формулирования содержательных компонентов : метод. пособие / Урал. федер. ун-т им. Б. Н. Ельцина, Высш. инж. шк. ; [сост.: В. В. Федотова и др.]. — Екатеринбург: Ажур, 2013. — 29 с.
191. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности : [теория, методы исслед., практикум] / А. А. Реан. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. — 255 с.
192. Резников, В. А. Системный подход и актуальные проблемы образования / В. А. Резников // Системные исследования. Ежегодник. — М.: Наука, 1978. — С. 185–201.
193. Рекомендации по учету требований работодателей к профессиональным квалификациям работников при разработке профессиональных образовательных программ / И. А. Волошина [и др.]. — М.: Национальное агентство развития квалификаций, 2010. — 61 с.

194. Розин, В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В. М. Розин // *Вопр. философии*. 1984. — №10. — С. 100–112.
195. Роменец, В. А. Опыт разработки и внедрения элементов системы методического обеспечения учебного процесса в вузе / В. А. Роменец [и др.]. — М.: НИИВШ, 1985. — 40 с.
196. Рубинштейн, С. А. Основы общей психологии / С. А. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2006. — 713 с.
197. Северин, С. Н. Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса : пособие / С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина. — Брест: БрГУ. — 2011. — 40 с.
198. Севрук, А. И. Мониторинг качества преподавания в школе : учеб. пособие для педагогов и руководителей образоват. учреждений / А. И. Севрук, Е. А. Юнина. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 143 с.
199. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация : монография / Г. К. Селевко. — М.: НИИ шк. технологий, 2005. — 142 с.
200. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования : лекция-доклад / Н. А. Селезнева ; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), каф. упр. качеством высш. образования. — М.: ИЦПКПС, 2004. — 95 с.
201. Семушина, А. Г. Влияние профессионально-квалификационной структуры труда на структуру профессионального образования / А. Г. Семушина // *Специалист*. — 2004. — №10. — С. 26–29.
202. Сенашенко, В. С. О проблемах и трудностях становления бакалавриата в структуре ВПО России / В. С. Сенашенко // *Высш. образование в России*. — 2011. — №12. — С. 77–84.
203. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — М.: Логос, 1999. — 272 с.
204. Сидоркин, А. М. О специфике педагогических систем / А. М. Сидоркин // *Теоретико-методол. вопр. педагогики*. — М.: НИИ ОП АПН СССР, — 1990. — 166 с.
205. Скалабан, И. А. Социальное участие студенчества как метод формирования социальных компетенций в высших учебных заведениях / И. А. Скалабан // *Философия образования*. — 2010. — №3. — С. 184–192.
206. Скок, Г. Б. Как спроектировать учебный процесс по курсу : [учеб. пособие для преподавателей, студентов, аспирантов и слушателей системы доп. проф. образования, осваивающих программу «Преподаватель высш. шк.»] / Г. Б. Скок, Н. И. Лыгина ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Новосиб. гос. техн. ун-т. — 3-е изд., перераб. и доп. — Новосибирск: НГТУ, 2006. — 81 с.

207. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к изменениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Ин-т психологии РАН, 2009. — 176 с.
208. Ставринова, Н.Н. Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности / Н. Н. Ставринова // Автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sistema-formirovaniya-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-k-issledovatel'skoi-deyatelnosti> (Дата обращения: 10.10.2018).
209. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. Европейская Ассоциация Гарантии Качества в высшем образовании. [Электр. ресурс]. Режим доступа: http://www.enqa.eu/files/ESG_Russian%20version.pdf (Дата обращения: 10.10.2018).
210. Стандарты профессиональной деятельности в области кадрового менеджмента // Муницип. служба. — 2013. — №1. — С. 84–91.
211. Субетто, А. И. Системологические основы образовательных систем. Ч. 1 / А. И. Субетто — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. — 284 с.
212. Сухочев, В. И. Как сформировать и оценить компетентность будущего менеджера? / В. И. Сухочев, Ш. З. Валиев // Высш. образование сегодня. — 2010. — №4. — С. 57–61.
213. Талызина, Н. Ф. Пути разработки профилей специалиста / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский ; под ред. Н. Ф. Талызиной. — Саратов: Б. И., 1987. — 98 с.
214. Тарасов, М. М. Педагогическое обеспечение деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России: дис. ... д-ра пед. наук / М. М. Тарасов. — СПб.: Б. и., 2006. — 399 с.
215. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю. Г. Татур // Высш. образование сегодня. — 2004. — № 3 — С. 20–28.
216. Татур, Ю. Г. Проектирование образовательного процесса в вузе : учеб. пособие / Ю. Г. Татур ; Федер. Агентство по образованию, Исслед. Центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. Ун-та). — М.: ИЦПКПС, 2005. — 96 с.
217. Трифонов, Е. В. Психосоматология человека / Е. В. Трифонов. [Электр. ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.tryphonov.ru/tryphonov1/terms1/scsmp.htm> (Дата обращения: 10.10.2018).
218. Турчинов, А. Государственная служба России: теория, приоритеты, кадры / А. Турчинов // Гос. служба. — 2007. — №5. — С. 29–34.
219. Тюмасева, З. И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеол., валеол. и экон. тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. — СПб.: Питер, 2004. — 464 с.

220. Управление педагогическим процессом / Мин-во образования РФ; Разраб. В. И. Гам, Н. А. Дука, Л. В. Немцова. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002. — 127 с.
221. Утехин, Г. Квалиметрия образовательных услуг (Измерения в системе менеджмента качества вуза) / Г. Утехин, Б. Мишнев // Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров: сб. Межд. науч.-практ. конф. Минск, 6-7 июня 2007 г. / Редкол.: В. В. Самохвал (отв. ред.) и др. — Мн.: БГУ, 2007. — 405 с.
222. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие: [для вузов] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М.: Психотерапия, 2009. — 539 с.
223. Филиппова, Н. М. Педагогическое обеспечение общественной самоорганизации учащейся молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. / Н. М. Филиппова — Кострома: Б. и., 2007. — 23 с.
224. Фишман, И. С. Компетентностно-ориентированное образование: оценка результатов / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб ; под ред. Е. Я. Когана ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. ин-т развития образования. — М.: ФИРО, 2015. — 142 с.
225. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием : сб. типовых методик / ЛГУ им. А. А. Жданова, НИИ комплексных социол. исследований; ред. Е. Э. Смирнова. — Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 1984. — 198 с.
226. Фридман, Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман — М.: Знание, 1984. — 80 с.
227. Фролов, Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов/ Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высш. образование сегодня. — 2004.— № 8 — С. 26–31.
228. Фрумин, И. О. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / О. И. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление : Материалы 9-й науч.-практ. конф., Красноярск, апр. 2002 г.: Докл. на пленар. заседаниях, секциях и круглых столах / [Редкол.: В. В. Башев и др.]. — Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2003. — С. 41–44.
229. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания [Электр. ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/Zhk-256.htm> (Дата обращения 10.10.2018).
230. Херцберг, Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг — М.: Вершина, 2007. — 240 с.
231. Хилл, П. Наука и искусство проектирования : методы проектирования, науч. обоснование решений / пер. с англ. Коваленко Е. Г.; под ред. канд. техн. наук Венды В. Ф. — М.: Мир, 1973. — 263 с.
232. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Доклады

- 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы», 26 августа — 10 сентября 2002 г. [Электр. ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf/> (Дата обращения: 10.10.2018).
233. Чекалева, Н. В. Системные изменения в педагогическом образовании / Н. В. Чекалева // Специфика педагогического образования в регионах России. — 2009. — №1. — С. 9–10.
234. Человек и его ценности : [В 2 ч./ Отв. ред. П.С. Гуревич]. — М.: ИФАН, 1988. — С. 43–65.
235. Чешиков, М. Г. Интеграция науки: философский очерк / М. Г. Чешиков. — М.: Мысль, 1981. — 276 с.
236. Чернова, Ю. К. Технология реализации компетентностного подхода при подготовке специалистов / Ю. К. Чернова // Вектор науки ТГУ. — 2010. — №1 (1). — С. 10–14
237. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 160 с.
238. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов — М.: Народное образование, 1996. — 160 с.
239. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высш. образование сегодня. — 2004. — №8. — С. 26–31.
240. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Шамо- вой Т. И. — М.: Владос, 2002. — 319 с.
241. Шепелева, Н. В. Педагогическое обеспечение процесса социализации учащихся в негосударственном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Шепелева — Кострома: Б. и., 2004. — 211 с.
242. Шипилина, Л. А. Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие : [для вузов по направлению 540600 (050700) «Педагогика»] / Л. А. Шипилина. — 3-е изд., стер. — М.: Флинта, Наука, 2011. — 203 с.
243. Шихов, Ю. А. Учебно-методические комплексы: проблемы проектирования педагогических контрольных материалов для мониторинга качества подготовки обучающихся / Ю. А. Шихов, О. Г. Комкова ; Федер. агентство по образованию, Ижев. гос. техн. ун-т. — Ижевск : Изд-во ИЖГТУ, 2010. — 129 с.
244. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. Ю. Гирба. — М.: ИНФРА-М, 2013. — 20 с.
245. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования / Л. Б. Шнейдер. — М.: Прометей, 2004. — 334 с.
246. Шумпетер, Й. Теория экономического развития (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры) / пер. с англ. / Й. Шумпетер. — М.: Прогресс, 1982. — 598 с.

247. Щедровицкий, Г. П. Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 11: Лекции по педагогике : курс лекций / Г. П. Щедровицкий. — М.: Путь, 2007. — 400 с.
248. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т.: Т. 1 : А-Л / руководитель авт. кол., науч. и лит. ред. С. Я. Батышев; науч.-ред. совет: Батышев С. Я. (председ.) и др. — М.: Рос. акад. образования: Проф. образование, 1998. — С. 26.
249. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. — Каунас: Швиеса, 1989. — 566 с.
250. Яковлев, И. П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И. П. Яковлев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. — 128 с.
251. Яковлева, Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования : монография / Н. О. Яковлева ; Мин-во образования Рос. Федерации, Акад. труда и соц. отношений. — М.: АТИСО, 2002. — 239 с.
252. Bar-On, R. Emotional intelligence inventory (EQ — i): Technical Manual. — Toronto, Canada: Multi — Health Systems, 1997. — 133 p.
253. Blimling, G. S. Accountability for student affairs: Trends for the 21st century // Higher Education Trends for the Next Century: a Research Agenda for Student Success. АСРА. 1999. p. 55.
254. Mayer, J. D. Emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey. — 2005. Mode of access [Electron. resource]. Режим доступа: <http://www.unli.edu/emotional> (Дата обращения: 10.10.2018).
255. Mayer, J. D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. — N.Y., 1993. — P. 433–442.
256. Salovey, P. Emotional intelligence / P. Salovey, D. Mayer, // Imagination, Cognition and Personality. — 1990. — V. 9. — P. 185–211.
257. Whiteley, P. Citizenship education: The political science perspective. Citizenship education longitudinal study second literature review. Research report RR631 / P. Whiteley. 2005. — 206 p.

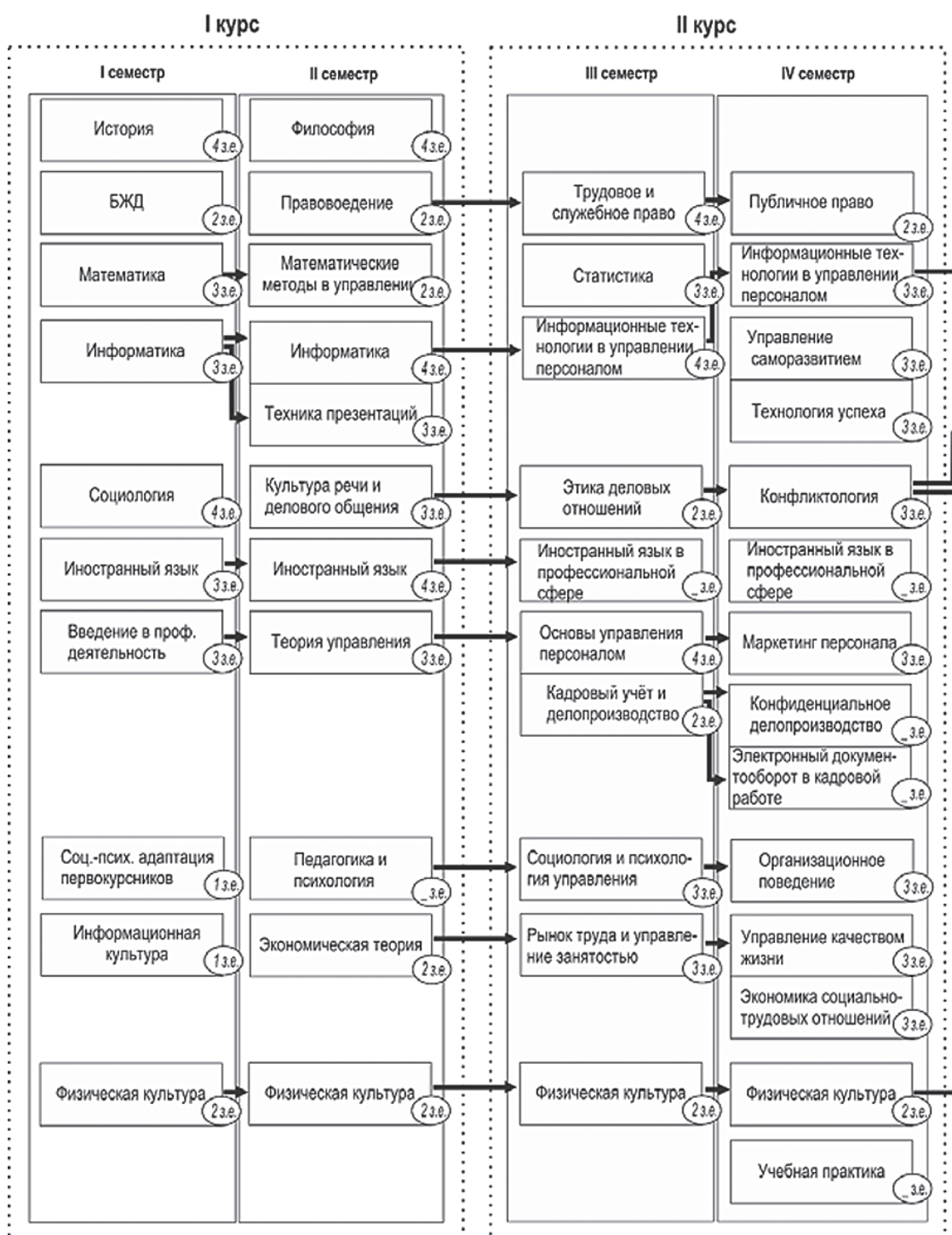
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ПЕРЕЧЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ...

Таблица 1 — Перечень профессиональных компетенций и их структурных компонентов как основа определения планируемых результатов обучения по направлению подготовки «Управление персоналом» (образец).

№ п/п	Обобщенные трудовые функции	Профессиональные компетенции	Структурные компоненты компетенций
1	2	3	4
1	Документационное обеспечение работы с персоналом	Способность осуществлять кадровое делопроизводство и учет персонала (ПК-1)	<p>31 — знает законодательство: Трудовой кодекс Российской Федерации и иные нормативные правовые акты, содержащие нормы трудового права, Кодекс об административных правонарушениях РФ, Уголовный кодекс РФ и иные федеральные законы в части определения ответственности за нарушения трудового законодательства и иные акты, содержащие нормы трудового права, законодательство о защите персональных данных;</p> <p>32 — знает нормативные правовые акты, регламентирующие порядок организации и ведения кадрового делопроизводства и учета персонала;</p> <p>33 — знает основы разработки и внесения кадровой и управленческой документации, вносящая специфику работы с документами по личному составу и особенности их хранения;</p> <p>34 — знает основы обработки статистической и иной информации, требований к отчетной и статистической документации;</p> <p>35 — знает методы оптимизации документооборота</p> <p>У1 — умеет применять законодательные нормы и требования нормативных правовых актов в профессиональной деятельности;</p> <p>У2 — умеет вести кадровое делопроизводство с использованием кадровых IT-систем и кадровый учет (в бумажном и/или электронном виде), включая подготовку отчетности; оформлять документы по личному составу и организовывать их хранение;</p> <p>У3 — умеет разрабатывать и вносить кадровую и управленческую документацию;</p> <p>У4 — умеет обрабатывать статистическую информацию;</p> <p>У5 — умеет применять в работе методы оптимизации документооборота</p> <p>В1 — владеет навыками применения норм права в повседневной работе;</p> <p>В2 — владеет информационными технологиями ведения кадрового делопроизводства;</p> <p>В3 — владеет навыками разработки и внесения управленческой документации;</p> <p>В4 — владеет навыками использования программного обеспечения для обработки статистических данных, информации о работниках;</p> <p>В5 — владеет методами оптимизации документооборота</p>

1	2	3	4
1	Документационное обеспечение работы с персоналом	Способность осуществлять кадровое делопроизводство и учет персонала (ПК-1)	<p>Л1 — применяет законодательные требования в практике кадровой работы;</p> <p>Л2 — осуществляет кадровое делопроизводство и учет персонала в информационных системах;</p> <p>Л3 — разрабатывает и внедряет формы и порядок оформления управленческой документации;</p> <p>Л4 — осуществляет отчетность и анализирует статистическую кадровую информацию;</p> <p>Л5 — внедряет эффективные методы документооборота с целью его оптимизации</p> <p>З1 — знает основы кадрового планирования и маркетинга персонала;</p> <p>З2 — знает основы поиска и привлечения персонала;</p> <p>З3 — знает основы разработки требований к должностям и критерии подбора персонала;</p> <p>З4 — знает процедуры подбора и отбора персонала;</p> <p>З5 — знает методы формирования профессиональных моделей компетенций</p>
2	Деятельность по обеспечению персоналом	Способность обеспечивать организацию персоналом требуемого качества и количества (ПК-2)	<p>У1 — умеет осуществлять кадровое планирование и маркетинг персонала;</p> <p>У2 — умеет осуществлять поиск и разрабатывает стратегии привлечения персонала;</p> <p>У3 — умеет разрабатывать требования к должностям и критерии подбора персонала;</p> <p>У4 — умеет разрабатывать программы и процедуры подбора и отбора персонала;</p> <p>У5 — умеет формировать перечень компетенций и прорабатывает уровни моделей компетенций</p> <p>В1 — владеет навыками оценки кадрового планирования и маркетинг персонала;</p> <p>В2 — владеет навыками внедрения в практику стратегии привлечения персонала;</p> <p>В3 — владеет навыками применения требований к должностям и критериев подбора персонала;</p> <p>В4 — владеет навыками внедрения программ и процедур подбора и отбора персонала;</p> <p>В5 — владеет навыками оценки модели компетенций и профилей компетенций под конкретные должности</p> <p>А1 — участвует в оценке потребности в персонале и разработке программ ее удовлетворения; организует оценку маркетинговой среды и осуществляет сбор и анализ маркетинговой информации;</p> <p>А2 — организует внешний и внутренний поиск и отбор кандидатов на вакантные должности;</p> <p>А3 — внедряет требования к должностям и критерии подбора персонала;</p> <p>А4 — организует мероприятия по отбору и подбору персонала;</p> <p>А5 — внедряет в практику модели профессиональных компетенций и профили кандидатов</p>

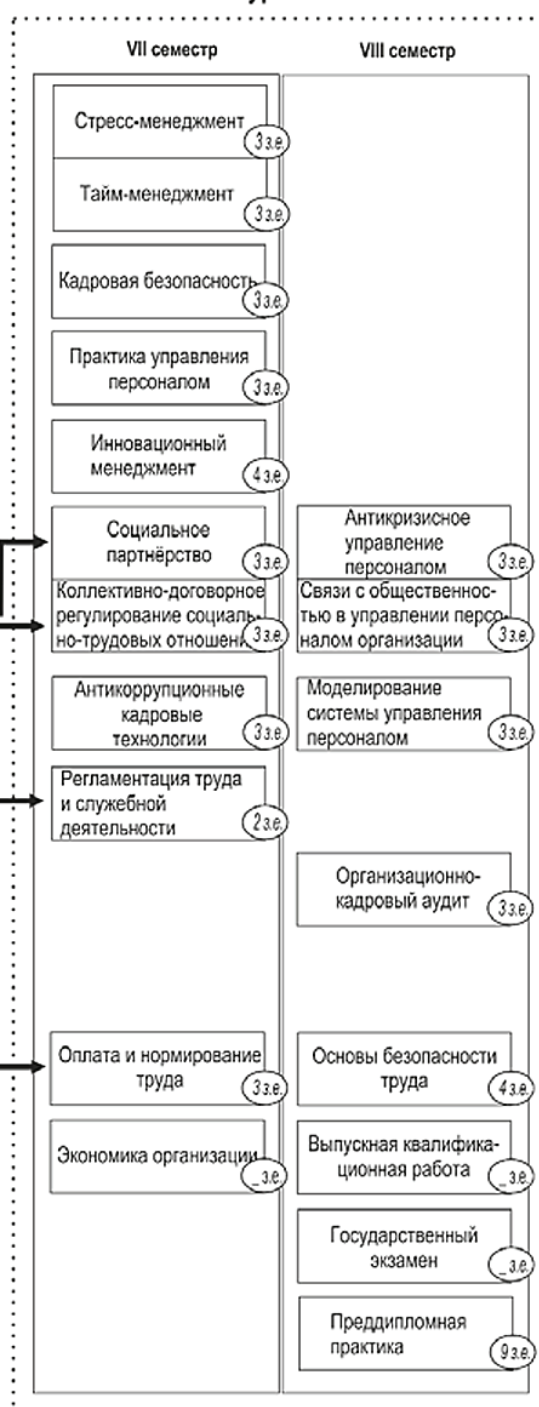
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 УЧЕБНЫЙ ПЛАН БАКАЛАВРИАТА



III курс



IV курс



ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

РАЗДЕЛЫ РАБОЧИХ ПРОГРАММ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН (ПРАКТИК)

Раздел 1. Планируемые результаты обучения

В разделе указываются формируемые компетенции (код и формулировка в соответствии с компетентностно-ориентированным (модульным) учебным планом) и компетенции, дополненные с учетом направленности (профиля/специализации) образовательной программы высшего образования, а также профессиональных стандартов (при их наличии), соотнесенные с компетентностной моделью выпускника вуза. Указывается полнота формирования компетенции. Планируемые результаты обучения раскрываются через структурные компоненты компетенции — знания, умения, владение навыками. Ключевым принципом разработки формулировок структурных компонентов компетенции является их контекстная взаимосвязь (табл. 1).

Таблица 1 — Планируемые результаты обучения по дисциплине

Код компетенции	Формулировка компетенции	Полнота формирования компетенции	Планируемые результаты
			Знать: З1 – З2 – З n –
			Уметь: У1 – У2 – У n –
			Владеть: В1 – В2 – В n –
			Действия: Д1 – Д2 – Д n –

При оценке сформированности компетенций рекомендуем в качестве шкалы использовать следующие уровни:

- низкий уровень сформированности компетенции — компетенция (структурный компонент) практически не сформирован;

- пороговый (минимальный) — обеспечивающий прохождение итоговой государственной аттестации, но не гарантирующий успешное трудоустройство;
- базовый (достаточный) — обеспечивающий успешное включение в профессиональную деятельность;
- высокий (высокий) — обеспечивающий конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

Оценка компетенций проводится по определенным показателям и критериям. В качестве критериев оценивания выступают структурные компоненты компетенции, а в качестве показателей — их поведенческие индикаторы (дескрипторы) (табл. 2).

Таблица 2 — Критерии и показатели оценки сформированности структурных компонентов компетенции по уровням¹

Структурные компоненты компетенции	Уровни и поведенческие индикаторы сформированности компетенции			
	Низкий 0–50 баллов (неудовлет.)	Пороговый 51–64 балла (удовлет.)	Базовый 65–84 балла (хорошо)	Высокий 85–100 баллов (отлично)
З1				
З2				
У1				
У2				
В1				
В2				

Планируемые результаты обучения должны определять сформированность компетенции независимо от роли дисциплины (практики) в формировании компетенций в образовательной программе.

Раздел 2.

Формирование структурных компонентов компетенции на учебном материале дисциплин

В данном разделе отражается процесс формирования структурных компонентов компетенции на материале соответствующих тем, разделов закрепленных дисциплин.

¹ С учетом перевода в баллы в БРС.

При закреплении компетенций и их структурных компонентов за дисциплинами рекомендуем руководствоваться следующими принципами:

- увязка предметной области и соответствующей «емкости» дисциплины, т. е. какие именно компетенции и сколько можно формировать на данном учебном содержании и при запланированном количестве зачетных единиц (часов). Как правило, емкость дисциплины не может превышать 3–5 компетенций или их структурных компонентов; чем больше компетенций формируется в данной дисциплине, тем больше часов необходимо для ее изучения;
- отнесение дисциплины к базовой или вариативной части учебного плана. Как правило, обязательные компетенции или «знаниевая» их составляющая формируются в дисциплинах базовой части, а дополнительные компетенции или структурные компоненты «Уметь» и «Владеть» — в вариативной части (как обязательных, так и по выбору);
- направленность дисциплины (в большей степени теоретическая или прикладная). Как правило, в теоретических дисциплинах формируются структурные компоненты «знать», в прикладных — «уметь и владеть»;
- наличие и характер междисциплинарной связи, необходимость максимально задействовать полученные в рамках изучения предыдущих дисциплин результаты обучения. Как известно, одни дисциплины являются пропедевтическими, другие углубляют (или расширяют) и обогащают содержание изученного ранее, третьи конкретизируют и т. д., соответственно, при закреплении компетенций и их структурных компонентов должен учитываться концентрический принцип обучения;
- последовательность освоения дисциплин по годам и семестрам для обеспечения планомерного и своевременного формирования структурных компонентов компетенций: в первые годы обучения в большей степени должны формироваться знания и умения, в последующие — более сложные, системные умения и владение навыками;
- форма проведения занятий (чем больше формируется в данной дисциплине компонентов компетенции «знать», тем больше необходимо лекционных и семинарских занятий, компетенции «уметь» и «владеть», в свою очередь, требуют практических видов и методов обучения);
- формы текущего контроля и промежуточной аттестации: чем больше компетенций формируется в дисциплине, тем сложнее формы контроля и аттестации с точки зрения методов оценивания сформированности компетенций.

Связь структурных компонентов компетенции с учебным содержанием дисциплин целесообразно представить в виде таблицы (табл. 3).

Таблица 3 — Формирование структурных компонентов компетенции на учебном материале дисциплин

Структурные компоненты компетенции	Дисциплины	Темы (разделы)
З _n У _n В _n		
З _n У _n В _n		
З _n У _n В _n		

Раздел 3. Методы формирования и оценки структурных компонентов компетенции

В данном разделе рекомендуется изложить планируемые к применению методы формирования структурных компонентов компетенции, а также методы оценки уровня их сформированности по формам контроля.

Обращаем внимание, что ФГОС ВПО содержит требование о применении в учебном процессе не менее 30 % интерактивных форм и методов обучения. Общепринятыми интерактивными методами формирования компетенций являются:

- различные формы проведения лекции (лекция-диалог, лекция-дискуссия, проблемная лекция, лекция «студент в роли преподавателя», лекция в формате пресс-конференции (брифинга), ток-шоу и др.);
- специальные формы проведения практических занятий: «круглый стол», «мозговой штурм» и др.;
- работа в парах и малых группах;
- обучающие игры (ролевые, имитационные, деловые и др.);
- решение проблемно-поисковых и ситуационных задач и др.

Традиционными методами текущего контроля выступают устный и письменный опрос, коллоквиум, тестирование, выполнение контрольной работы, подготовка и защита реферата, написание эссе и иных творческих работ и др.

Формы промежуточного контроля — зачет и экзамен, а также отчет по практике, отчет о выполнении научно-исследовательской работы студентов, выполнение и защита курсовой работы (проекта). Зачет и экзамен может проводиться в различных формах, позволяющих выявить и оценить уровень сформированности компетенций: собеседование по вопросам и заданиям по подготовке к зачету, экзамену, тестирование, выполнение творческих работ и др.

Итоговая государственная аттестация, как правило, проводится в форме междисциплинарного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы. Соответственно, в данном разделе указывается, каким способом может быть проверена сформированность компетенций: ответы на теоретические вопросы, выполнение практических заданий, решение задач и др.

Методы формирования и методы оценки сформированности структурных компонентов компетенции по видам контроля целесообразно представить в виде таблицы (табл. 4).

Таблица 4 — Методы формирования и оценки структурных компонентов компетенций

Структурные компоненты компетенции	Методы формирования	Методы оценки по видам контроля		
		Текущая аттестация	Промежуточная аттестация	Государственная итоговая аттестация
Дисциплина 1				
Z_n				
Y_n				
B_n				
Дисциплина 2				
Z_n				
Y_n				
B_n				
Дисциплина 3				
Z_n				
Y_n				
B_n				

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. АНКЕТА ЭКСПЕРТА

Уважаемый работодатель!

Кафедра управления персоналом Сибирского института управления — филиала РАНХиГС изучает мнение экспертов из числа работодателей, руководителей практики, руководителей и специалистов кадровых служб об уровне сформированности компетенций студентов. Результаты анкетирования послужат основой для корректировки образовательных программ, модернизации форм и методов обучения в целях совершенствования качества подготовки будущих специалистов.

Предлагаем Вам принять участие в опросе в качестве эксперта и ответить на вопросы анкеты. Вы можете выбрать ответ из предложенных или написать свой на отведенном месте.

Укажите, пожалуйста, сферу деятельности, организационно-правовую форму и наименование Вашей организации:

1. Вид практики, которую проходил студент:

- Учебная
- Производственная
- Преддипломная

2. К какому подразделению и специалисту был прикреплен студент на время практики? _____

3. Оцените в целом качество работы студента во время практики:

- Отлично
- Хорошо
- Удовлетворительно
- Неудовлетворительно
- Затрудняюсь ответить

4. Оцените общий уровень профессиональной подготовки студента применительно к требованиям Вашей организации:

- Высокий
- Средний
- Низкий
- Затрудняюсь ответить

5. Оцените общий уровень культуры (внешнего вида, поведения студента) применительно к требованиям Вашей организации:

- Безупречный
- Приемлемый
- Не всегда приемлемый
- Затрудняюсь ответить

6. По Вашему мнению, на что следует обратить внимание при подготовке конкурентоспособного специалиста (укажите «проблемные зоны»)?

7. Оцените сформированность общепрофессиональных компетенций студента по пятибалльной шкале («1 балл» — наименьшая оценка, «5 баллов» — наивысшая оценка), поставив галочку в соответствующей клетке. (Если за период практики у Вас не было возможность наблюдать и оценивать владение данными компетенциями студентом, Вы можете проверить это в процессе собеседования, выполнения специальных поручений и др.).

Компетенции	Уровень сформированности				
	1	2	3	4	5
Теоретические знания по управлению персоналом					
Владение практическими умениями, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности					
Умение применять полученные знания в профессиональной деятельности					
Осведомленность в смежных областях профессиональной деятельности					
Способность воспринимать и анализировать полученную информацию					
Владением методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации, навыками работы с компьютером					
Способность самостоятельно принимать решения в рамках полномочий					

Продолжение таблицы

Компетенции	Уровень сформированности				
	1	2	3	4	5
Умение адаптироваться к условиям труда в коллективе					
Способность организовать свою работу, быть дисциплинированным					
Стремление к освоению новых знаний и умений в ходе практики					
Способность эффективно представлять себя и результаты своего труда					
Готовность и способность к дальнейшему обучению					
Следование социальным стандартам и нравственно-этическим ценностям					
Способность брать на себя ответственность					
Владение устной и письменной речью для эффективной деловой коммуникации					

8. Оцените сформированность прикладных компетенций студента по пятибалльной шкале («1 балл» — наименьшая оценка, «5 баллов» — наивысшая оценка), поставив галочку в соответствующей клетке. (Если за период практики у Вас не было возможность наблюдать и оценивать владение данными компетенциями студентом, Вы можете проверить это в процессе собеседования, выполнения специальных поручений и др.).

Компетенции	Уровень сформированности				
	1	2	3	4	5
Навыки в области подбора и отбора персонала					
Знание процедур оформления приема, увольнения, перевода на другую работу персонала					
Владение формами и методами оценки персонала					
Навыки в области определения мер и разработки системы мотивации и стимулирования персонала					
Владение навыками и методами сбора информации для выявления потребности в обучении и развитии персонала					
Владение умениями в области формирования кадрового резерва					
Знание законодательных и нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность по управлению персоналом					

Знание основ кадровой статистики, владение навыками составления кадровой отчетности					
Владение навыками разработки локальных нормативных актов, касающихся организации труда (правила внутреннего трудового распорядка и пр.)					
Умение вести кадровое делопроизводство, оформление, архивное хранение кадровых документов в соответствии с действующими нормативно-правовыми актами					
Владение навыками обеспечения защиты персональных данных сотрудников					
Умение составлять описания функционала сотрудников и подразделений различных уровней (карты компетенций, должностные инструкции)					
Знание Трудового кодекса Российской Федерации и иных нормативно-правовых актов, содержащих нормы трудового права					
Умение работать с информационными системами в кадровой работе					
Знание систем оплаты труда и компенсаций					

9. Какие профессиональные качества молодого специалиста Вы считаете наиболее важными? (выберите не более трех вариантов ответов)

- Глубокие знания по специальности/направлению деятельности
- Владение практическими умениями
- Аналитические способности
- Организационно-управленческие навыки (деловое общение, организаторские способности и др.)
- Интеллектуальные качества, способность быстро переключаться с одного вида работы на другой
- Другое (укажите) _____

10. Какие личностные качества молодого специалиста для Вас важнее всего при приеме на работу? (выберите не более трех вариантов ответов)

- Коммуникабельность
- Личное обаяние, доброжелательность
- Обучаемость
- Ответственность
- Стрессоустойчивость
- Лидерский потенциал
- Способность генерировать новые идеи
- Гибкость мышления

- Исполнительность, дисциплинированность
- Другое (укажите) _____

11. Каких профессиональных знаний и личных качеств, на Ваш взгляд, не хватает молодым специалистам?

- Базовых теоретических знаний по профессии
- Готовности к практической деятельности
- Самостоятельности, инициативы
- Ответственности, дисциплинированности
- Умения работать в коллективе
- Умения находить и обрабатывать нужную информацию
- Другое (укажите) _____

СПАСИБО ЗА СОТРУДНИЧЕСТВО!

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. АНКЕТА ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ

Уважаемый коллега!

В рамках научного исследования результатов освоения образовательной программы проводится опрос студентов-выпускников. Приглашаем Вас принять участие в анкетировании.

Просим Вас оценить по 5-балльной шкале (5 — самый высокий балл) степень сформированности у Вас профессиональных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Анкетирование анонимное, результаты будут использоваться в обобщенном виде в научных целях.

1. Оцените уровень сформированности профессиональных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций

Компетенции	Уровень сформированности				
	1	2	3	4	5
Способность осуществлять кадровое делопроизводство и учет персонала					
Способность обеспечивать организацию персоналом требуемого качества и количества					
Способность планировать и организовывать комплексную оценку персонала и его деятельности					
Способность планировать и организовывать профессиональное развитие персонала					
Способность участвовать в организации труда персонала и его оплаты					
Способность разрабатывать и реализовывать социальную политику организации					

2. Оцените уровень сформированности профессионально-личностных компетенций

Компетенции	Уровень сформированности				
	1	2	3	4	5
Способность к саморазвитию, эффективной деятельности и достижению успеха в профессиональной и жизненной сфере					
Приверженность этическим нормам и ценностям в профессиональной деятельности					

Продолжение таблицы

Компетенции	Уровень сформированности				
	1	2	3	4	5
Способность преодолевать препятствия, высокая требовательность к качеству своей работы и ориентация на достижение цели					
Способность выдерживать психоэмоциональное напряжение, сохраняя работоспособность, стрессоустойчивость					

Благодарим за участие в исследовании!

ПРИЛОЖЕНИЕ 6.

АНКЕТА ДЛЯ ОЦЕНКИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ

Уважаемый студент!

Предлагаем Вам заполнить анкету для оценки удовлетворенности обучением в нашем вузе. От Вашей искренности зависит возможность совершенствования обучения и получения Вами качественного образования.

Анкета анонимная. Результаты анкетирования будут обработаны и представлены руководству вуза в обобщенном виде!

Инструкция: при ответах на вопросы необходимо обводить кружком номер одного или нескольких выбранных Вами вариантов ответа.

В вопросах, предполагающих выражение Вашего мнения, впишите, пожалуйста, текст в имеющиеся пустые строки для ответов.

1. ВАША специальность/направление _____
КУРС _____

2. ОЦЕНИТЕ СЕБЯ КАК СТУДЕНТА (выберите один вариант ответа):

- 1) учусь отлично
- 2) неплохо учусь
- 3) учусь время от времени

3. КАКОВЫ ПРИЧИНЫ ВАШЕГО ПОСТУПЛЕНИЯ в наш вуз?
(выберите не более трех вариантов ответа)

- 1) престижность вуза
- 2) доступность вуза по местоположению в городе
- 3) престижность специальности
- 4) рекомендации близких, знакомых
- 5) возможность качественного обучения
- 6) легкость учения
- 7) хорошие преподаватели
- 8) хорошие студенты
- 9) интересно учиться
- 10) другое _____

4. ЕСЛИ БЫ ВАМ ПРИШЛОСЬ ВЫБИРАТЬ ВУЗ СНОВА, ВЫ
(выберите один вариант ответа):

- 1) полностью подтвердили бы свой выбор
- 2) выбрали бы ту же специальность, но в другом вузе

- 3) выбрали бы другой вуз, другую специальность
- 4) выбрали бы данный вуз, другую специальность
- 5) не знаю

5. Я ХОЧУ РАБОТАТЬ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ:

- 1) Да
- 2) Нет
- 3) Возможно

6. Я ХОЧУ ПОЛУЧИТЬ ПРАКТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ ПО СВОЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ:

- 1) Да
- 2) Нет
- 3) Возможно

7. ПО КАКИМ КРИТЕРИЯМ ВЫ ВЫБИРАЛИ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ?
(отметьте все возможные варианты ответа)

- 1) предварительная профориентация
- 2) престиж специальности
- 3) невысокий конкурс
- 4) продолжение профессиональной традиции семьи
- 5) легкость обучения по специальности
- 6) интерес к специальности
- 7) другое (указать что) _____

8. ИЗМЕНИЛИСЬ ЛИ ВАШИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВЫБРАННОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ?

(выберите один вариант ответа):

- 1) остались прежними
- 2) изменились в лучшую сторону
- 3) изменились в худшую сторону

9. ДОСТАВЛЯЕТ ЛИ ВАМ УДОВОЛЬСТВИЕ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ?

(выберите один вариант ответа):

- 1) нет
- 2) скорее нет, чем да
- 3) скорее да, чем нет
- 4) да

10. ЧТО МОГЛО БЫ ПОВЫСИТЬ ВАШУ МОТИВАЦИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕНИЯ:

Необходимо указать справа балл влияния на мотивацию от 0 до 5, где 5 — более значимо, 0 — менее значимо.

1	Точное представление о будущей работе	
2	Возможность проявлять себя лидером на занятиях	
3	Плодотворная работа в группах на занятиях	
4	Достижение высоких результатов	
5	Пример преподавателя как профессионала	
6	Общение с успешными лидерами в профессии	
7	Позитивный настрой на занятиях	
8	Получение удовлетворения от хорошей учебы	
9	Преобладание позитивных оценок от преподавателя	
1	Подчеркивание личных достижений каждого на занятиях	

11. УДОВЛЕТВОРЕННЫ ЛИ ВЫ (оцените по шкале):

-3 — полностью неудовлетворен -2 — в большой степени неудовлетворен -1 — в некоторой степени неудовлетворен 0 — не знаю	+1 — в некоторой степени удовлетворен +2 — в большой степени удовлетворен +3 — полностью удовлетворен						
Обслуживанием в гардеробе	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Оборудованием учебных аудиторий	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Оборудованием компьютерных классов	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Обеспеченностью учебно-методической литературой	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Обслуживанием в библиотеке	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Обслуживанием в столовой	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Бытовыми условиями в помещении вуза	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Набором и содержанием учебных дисциплин	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Организацией учебного процесса	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Качеством преподавания	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Своими результатами в обучении	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Отношениями с преподавателями	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Отношениями в группе	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Организацией массовых мероприятий	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Возможностями заниматься спортом	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Возможностями заниматься творчеством	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

Если Вы проживаете в общежитии, то отметьте удовлетворенность:

Бытовыми условиями в общежитии	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Обслуживанием в общежитии	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

12. ЧТО ИЗ ПЕРЕЧИСЛЕННОГО ВАС УДОВОЛЕТВОРЯЕТ в вузе
(оцените по шкале):

-3 — полностью не удовлетворяет -2 — в большей степени не удовлетворяет -1 — в некоторой степени не удовлетворяет 0 — не знаю	+1 — в некоторой степени удовлетворяет +2 — в большей степени удовлетворяет +3 — полностью удовлетворяет						
Учебная программа	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Разнообразие учебных пособий по курсу	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Возможность ознакомления с дополнительными библиографическими источниками по курсу	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Полнота изложения материала в лекциях	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Доступность преподавателя для консультаций	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Организация обсуждений на семинарах	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Работа в группах на практических занятиях	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Возможность получить оценку на каждом практическом или семинарском занятии	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Форма проведения зачета или экзамена	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Сотрудничество между студентами во время обучения	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Помощь преподавателя	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Помощь куратора, наставника из преподавателей	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Расписание занятий	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Контролем деканата	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

13. НИЖЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ПЕРСОНАЛУ.

Вам необходимо выбрать из первой колонки компетенции, которыми Вы уже обладаете и каким хотите научиться (отметить галочкой).

Компетенции	Умею	Хочу
Планирование		
Разработка процедур, методов контроля и оценки деятельности персонала		
Эффективная организация групповой работы		
Делегирование обязанностей		
Знание методик профотбора		
Разработка и проведение тренинговых программ и семинаров		
Знание технологий управления персоналом		
Организация конференций		
Умение позиционировать себя в управленческой команде		
Гибкость подхода к решению практических задач		
Навыки формирования системы мотивации и стимулирования персонала		
Навыки диагностики и управления конфликтами и стрессами		
Реализация программы организационных изменений в части решения задач управления персоналом		
Формирование слаженного, нацеленного на результат трудового коллектива		
Знание основ организационного проектирования системы и процессов управления персоналом		
Сбор и анализ информации		
Адаптивность к новым условиям работы		
Анализ и координация межличностных и внутригрупповых взаимоотношений		

14. УРОВЕНЬ ПРЕПОДАВАНИЯ КАКИХ ДИСЦИПЛИН ВАС УДОВЛЕТВОРЯЕТ (удовлетворял) В БОЛЬШЕЙ СТЕПЕНИ:

15. УРОВЕНЬ ПРЕПОДАВАНИЯ КАКИХ ДИСЦИПЛИН ВАС НЕ УДОВЛЕТВОРЯЕТ (не удовлетворил):

16. КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, КАКОВО ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К СТУДЕНТАМ (оцените по шкале):

–3 — крайнее левое проявление, +3 — крайнее правое проявление
0 — средняя оценка

Негативное	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Позитивное
Пренебрежительное	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Уважительное
Конфликтное	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Нацеленное на сотрудничество
Склонное к закрытости	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Со склонностью к открытости
Безразличное	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	С проявлением интереса

17. В КАКИХ МЕРОПРИЯТИЯХ ВЫ УЧАСТВУЕТЕ в вузе?

- 1) праздники в группе
- 2) дискотеки
- 3) КВН
- 4) олимпиады, конкурсы
- 5) научные конференции
- 6) общественные мероприятия, организованные студенческим союзом
- 7) кружки
- 8) другое (укажите)

18. ВАШИ ПРЕТЕНЗИИ, ЖАЛОБЫ ПО ПОВОДУ ОБУЧЕНИЯ
(укажите):

19. ВАШИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРО-
ЦЕССА И УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ (укажите):

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

ПРИЛОЖЕНИЕ 7. ДНЕВНИК УЧАСТНИКА СТАЖИРОВКИ

Информационный лист

Участник стажировки

Ф.И.О. студента	
Группа	
Контакты студента: Тел.: e-mail:	

Предприятие

Название предприятия	
Фактический адрес	
Сайт	
Структурное подразделение	
Руководитель / куратор стажировки от предприятия	
Контакты руководителя / куратора стажировки от предприятия: Тел.: e-mail:	
Период прохождения стажировки	

ВГУЭС

Руководитель стажировки от ВГУЭС	
Контакты руководителя стажировки от ВГУЭС Тел.: e-mail:	

Проект

Название проекта	
Соавторы проекта	
Консультанты	

Анкетный лист

Вопрос	Ответ	Примечания
Дайте самооценку своих профессиональных компетенций на момент начала стажировки		
2. Опишите предшествующий выходу на стажировку профессиональный опыт		
3. Каким образом (с чьей помощью, когда) было выбрано место стажировки?		
4. Опишите сферу деятельности организации, основные конкурентные преимущества		
5. Опишите Ваши первые впечатления от места стажировки: что понравилось, что не понравилось, на что обратили особое внимание?		
6. Опишите Ваше рабочее место, процесс его закрепления		
7. Опишите Ваш рабочий график, менялся ли он на протяжении стажировки		
8. Опишите процесс Вашего «вхождения» в организацию (специфику прохождения собеседования/отбора, согласования, сбора документов, оформления, адаптации)		
9. С какими организационными документами, кем и когда Вы были ознакомлены?		
10. Какие организационные / нормативные документы Вам пришлось искать самостоятельно?		
11. На каких условиях Вы приняты в организацию? (условия трудоустройства, условия оплаты труда, должность, статус и т.д.)		
12. Если во время стажировки были фактические изменения (смена места стажировки, руководителя, темы проекта и т. д.), укажите время (период) причины, инициатора изменений		
13. В чем, по Вашему мнению, заключается суть Вашей стажировки?		
14. Какие цели и задачи были поставлены Вам предприятием?		
15. Какие цели и задачи Вы ставите перед собой?		
16. Какие знания и умения, навыки от Вас потребовались в самом начале стажировки?		

17. Каких результатов ожидает от Вас предприятие?		
18. Каких результатов Вы ожидаете от прохождения стажировки?		
19. Какая форма отчетности установлена для Вас на предприятии? Кто и как Вас контролирует?		
20. Какая форма отчетности по стажировке должна быть установлена, по Вашему мнению, перед предприятием и перед университетом?		
21. Опишите свой ежедневно выполняемый функционал? Какие конкретно добавились / убавились обязанности по сравнению с первым месяцем стажировки? С чем это связано?		
22. За какие показатели / результаты / документы / процессы Вы несете персональную ответственность?		
23. Какая польза от Вашей стажировки предприятию?		
24. Если бы Вы были руководителем предприятия, на котором проходите стажировку, какое вознаграждение и по какому принципу Вы бы назначили стажеру-практиканту?		
25. Как обстоят дела с вознаграждением стажера-практиканта на Вашем предприятии стажировки?		
26. С кем из сотрудников (название должностей) и по какому поводу Вы взаимодействуете)?		
27. Опишите социально-психологический климат в коллективе, в котором Вы проходите стажировку		
28. Опишите, как Вас принял коллектив. Какие сформировались взаимоотношения, есть ли сложности во взаимодействии?		
29. Опишите, с какими профессиональными / производственными сложностями Вы столкнулись в процессе прохождения стажировки?		
30. Если по окончании стажировки Вам предложат остаться в организации, какое решение Вы примете?		
31. В чем основные сложности и недостатки организации прохождения стажировки, с которыми лично Вы столкнулись?		
32. Что бы Вы хотели предложить/ изменить/ оптимизировать для улучшения качества стажировки		

Ваши мысли по поводу стажировки в целом:

Ваши мысли по поводу осознания своей роли и места в организации во время стажировки:

Ваши мысли по поводу осознания своего профессионального будущего:

Распределите в процентном соотношении баланс времени между видами деятельности, которые вы выполняете во время стажировки. Итог должен быть равен 100 %

Вид деятельности	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
Организационно-управленческая и экономическая деятельность							
Информационно-аналитическая деятельность							
Социально-психологическая деятельность							
Проектная деятельность							
Научно-исследовательская деятельность							
Самообразование, учебная деятельность							
Другое *							
Время простоя, «ничего неделания», отсутствие занятости, пустая трата времени							
ИТОГО	100%	100%		100%	100%	100%	100%

**Время простоя, «ничего неделания», отсутствие занятости,
пустая трата времени:**

Почему возникло время простоя?

Что лично Вы сделали для того, чтобы минимизировать время простоя,
как использовали это время с пользой для себя?

Профессиональная задача

Какая была Ваша первая профессиональная задача во время стажировки?

Когда и кем она была поставлена?

Как Вы ее решили / выполнили?

Какие возникли сложности и как вы их преодолели?

Какую обратную связь получили?

Какой профессиональный опыт приобрели.

Какие выводы для себя сделали?

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ПЛАНИРОВЩИК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Задачи на ноябрь

Поставленная профессиональная задача	Срок исполнения	Полученный результат	Полученная обратная связь	Приобретенный опыт, самооценка

Корзина месяца (то, что делалось впустую, никогда не пригодится):

Открытие месяца (ценный опыт; приобретенный навык; информация, над которой стоит подумать, то, что обязательно пригодится):

Чердак месяца (интересно, но пока не знаю, что с этим делать, как использовать, возможно, когда-нибудь пригодится):

Ошибка месяца (что не получилось, что было сделано неправильно, анализ причины и последствия):

Достижение месяца (личный подвиг, самый большой успех, результат):

Контакты месяца (новые профессиональные связи, полезные знакомства в профессиональной сфере):

Событие месяца (самое запоминающееся событие, которое с Вами произошло, мероприятие или проект в котором Вы принимали участие):

Документ месяца (с каким новым документом работали/ изучили /освоили)

Закончите фразы:

Теперь я знаю, что _____

Теперь я хочу прочитать, больше узнать про _____

Теперь я умею _____

Теперь я хочу научиться _____

Работа над курсовым проектом 2 в ноябре

Было запланировано сделать _____

Было сделано по плану _____

Было не сделано по плану _____

Был достигнут дополнительный результат вне плана _____

Готовность курсового проекта 2 по состоянию на 30.11. _____ = _____ %

Работа над бакалаврской работой в ноябре

Было запланировано сделать _____

Было сделано по плану _____

Было не сделано по плану _____

Был достигнут дополнительный результат вне плана _____

Итоги взаимодействия с научным руководителем за ноябрь.

Отметка научного руководителя об ознакомлении за ноябрь

СПИСОК АВТОРОВ

Аверченко Любовь Кузьминична — доцент кафедры управления персоналом Сибирского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, кандидат философских наук, профессор; e-mail: averchenko1506@mail.ru

Балганова Елена Владимировна — старший преподаватель кафедры управления персоналом Сибирского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации; e-mail: Elena-balganova@mail.ru; SPIN-код: 6593-2051; ORCID 0000-0001-5633-2416

Богдан Надежда Николаевна — доцент кафедры управления персоналом Сибирского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, Новосибирского государственного аграрного университета, кандидат социологических наук, доцент; e-mail: bogdan-nn@mail.ru; SPIN-код: 1757-5730; ORCID0000-0003-3515-589X

Бушueva Ирина Петровна — доцент кафедры управления персоналом, Сибирского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, доцент кафедры бизнеса в сфере услуг, Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ» (НГУЭУ), кандидат социологических наук; e-mail: ir_bushueva@mail.ru; SPIN-код: 9291-0746; ORCID0000-0003-4754-3742

Доронина Инга Викторовна — заведующая кафедрой управления персоналом, Сибирского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации кандидат психологических наук, доцент; e-mail: ingadoronina@gmail.com; SPIN-код:2233-6938; ORCID 0000-0003-0384-3997

Климова Татьяна Васильевна — доцент кафедры управления персоналом Сибирского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, кандидат социологических наук, доцент; e-mail: udacha-54@mail.ru; SPIN-код: 1590-9786; ORCID 0000-0001-8891-2757

Калошина Татьяна Юрьевна — доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, Новосибирского государственного аграрного университета, кандидат социологических наук, доцент; e-mail: kaloshinatu@mail.ru; SPIN-код: 9211-2450; ORCID 0000-0002-7694-8928

Масилова Марина Григорьевна — доцент кафедры управления, Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, кандидат социологических наук, доцент; e-mail: marina.masilova@vvsu.ru; SPIN-код: 3325-3228; ORCID — 0000-0002-6384-8100

Толстова Ирина Юрьевна — заведующая кафедрой кадровой политики и управления персоналом, Новосибирского государственного аграрного университета, кандидат педагогических наук, доцент; e-mail: irina_edvin@mail.ru; SPIN-код: 2561-0650; ORCID 0000-0002-0316-812X

Черепанов Аркадий Владимирович — доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, Новосибирского государственного аграрного университета, кандидат экономических наук; e-mail: arcandil@mail.ru; SPIN-код: 3385-0600; ORCID 0000-0001-5874-2320

Черняк Татьяна Владимировна — доцент кафедры управления персоналом, Сибирского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, кандидат социологических наук, доцент; e-mail: tatyachernyak@yandex.ru; SPIN-код: 9019-5750; ORCID 0000-0002-0696-1457

Якимова Зоя Владимировна — доцент кафедры управления, Владивостокского государственного университета экономики и сервиса; доцент кафедры гуманитарных наук, Дальневосточного юридического института МВД РФ, Владивостокский филиал, кандидат психологических наук; e-mail: yakimovazoya@yandex.ru; SPIN-код: 2634-5962; ORCID 0000-0002-3869-9860

Компетентностный подход к профессиональной подготовке по управлению персоналом: теория, исследования, опыт

Коллективная монография

Научное издание

Редактор, корректор: Заварзина О. Г.

Верстка: Мельников К. Л.

Издательство «Академиздат»
(ООО «Агентство маркетинга инноваций»)
630087, Новосибирск, пр. Карла Маркса, д. 24а, оф. 8
Тел.: +7 (383) 380 24 82, +7 913 909 90 85

Отпечатано ООО «Агентство маркетинга инноваций»
630087, Новосибирск, пр. Карла Маркса, д. 24а, оф. 8
Тел.: +7 (383) 263 24 88

Подписано в печать 21.11.2018. Формат 100×70 ¹/₁₆
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 18,63
Тираж 500 экз. Заказ № 264.