

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ  
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ

Е.И. Кудрявцева

**КОМПЕТЕНЦИИ  
И МЕНЕДЖМЕНТ:  
КОМПЕТЕНЦИИ В МЕНЕДЖМЕНТЕ,  
КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ,  
МЕНЕДЖМЕНТ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Санкт-Петербург  
2012

ББК У291.21  
УДК 159.9.072.432  
303.424  
65.013

*Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Северо-Западного института управления — филиала РАНХиГС*

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор *Г.М. Елфимов*  
(Северо-Западный институт управления — филиал РАНХиГС);  
доктор психологических наук, профессор *А.М. Зимичев*  
(Санкт-Петербургский государственный университет);  
доктор педагогических наук, профессор *Б.Е. Фишман*  
(Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема)

**К88 Кудрявцева Е.И.** Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций: монография / Е.И. Кудрявцева. Сев.-Зап. ин-т упр. — фил. РАНХиГС. — СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2012. — 340 с.

ISBN 978-5-89781-432-9

Автор исследует проблему моделирования управленческих компетенций и практику применения моделей и основанных на них инструментов оценки и развития управленческого потенциала менеджеров на основании материалов актуальной мировой литературы. В работе представлена когнитивная концепция деятельности менеджеров и созданная на ее основе когнитивная модель управленческих компетенций. Основные позиции автора иллюстрированы материалами собственных исследований.

Книга адресована специалистам по общему и стратегическому менеджменту, управлению человеческими ресурсами, всем специалистам, интересующимся проблемами управленческих характеристик, исследователям компетенций и компетентности менеджеров.

ISBN 978-5-89781-432-9

© Кудрявцева Е.И., 2012

© Северо-Западный институт

управления — филиал РАНХиГС, 2012

# Оглавление

Предисловие .....	5
<b>Часть 1. НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И НОВАЯ ПАРАДИГМА</b> .....	11
<b>Глава 1. Управление — вызовы времени</b> .....	11
1.1. Сотрудники XXI века — актуальные характеристики .....	13
1.2. Управление человеческими ресурсами — меняющийся контекст ..	16
1.3. Эффективность сотрудников: новый взгляд .....	23
<b>Глава 2. Компетенции и организации</b> .....	30
2.1. Компетенции организации: образ организации и образ деятельности сотрудников .....	31
2.2. Менеджер — создатель или носитель образа организации? .....	43
<b>Часть 2. ИДЕЯ КОМПЕТЕНЦИЙ</b> .....	51
<b>Глава 3. Теория компетенций — ответы и новые вопросы</b> .....	51
3.1. Американская традиция .....	52
3.2. Британский функциональный подход .....	60
3.3. Европейское разнообразие .....	64
<b>Глава 4. Российские исследования: сохранение традиций или выбор нового     пути</b> .....	71
4.1. Компетентность и образование .....	72
4.2. Компетентность и деятельность .....	77
4.3. Компетенции и управление .....	82
<b>Глава 5. Так что же такое компетенции?</b> .....	90
5.1. Конструирование компетенций .....	92
5.2. Компетенции и компетентность .....	99
<b>Часть 3. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ</b> .....	111
<b>Глава 6. Управленческие действия и черты идеального руководителя</b> .....	111
6.1. Как формируется модель компетенций менеджера .....	113
6.2. Концепция лидерства, или Каким быть руководителю? .....	117
<b>Глава 7. Модели управленческих компетенций — готовые решения</b> .....	132
7.1. Управленческие компетенции как результат исследований .....	133
7.2. Действительно ли модели управленческих компетенций универсальны? .....	144
7.3. Проекты в сфере государственного и муниципального управления .....	151

<b>Глава 8. Модель ключевых управленческих компетенций</b> . . . . .	162
8.1. Когнитивная модель управленческих компетенций. . . . .	163
8.2. Актуальные компетенции руководителей. . . . .	174
<b>Часть 4. РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.</b> . . . . .	189
<b>Глава 9. Обучение как способ развития управленческих компетенций.</b> . . . . .	189
9.1. Управленческие компетенции и управленческое образование . . . . .	192
9.2. Оценка эффективности программ развития управленческих компетенций . . . . .	205
9.3. Организации как пространства развития управленческих компетенций . . . . .	210
<b>Глава 10. Практические вопросы и методологические проблемы оценки по компетенциям.</b> . . . . .	217
10.1. Насколько модели управленческих компетенций прижились в организациях? . . . . .	218
10.2. Оценка индивидуальных компетенций: организационная феноменология . . . . .	228
10.3. Персональный профиль управленческих компетенций: особенности интерпретации . . . . .	243
<b>Глава 11. Когнитивный подход к развитию управленческих компетенций</b> . . . . .	252
11.1. Шаг первый — создание концепции управленческих компетенций . . . . .	254
11.2. Шаг второй — рефлексия компетентности . . . . .	260
11.3. Шаг третий — групповая проектная работа . . . . .	267
11.4. Шаг четвертый — формирование плана индивидуального развития . . . . .	275
11.5. Шаг пятый — ключевые результаты . . . . .	278
<b>Глава 12. Четыре группы управленческой готовности</b> . . . . .	282
12.1. Управленческая готовность — критерии дифференциации . . . . .	284
12.2. Группа высокой готовности — зона особого внимания . . . . .	291
12.3. Кадровый резерв — результаты продвижения . . . . .	294
12.4. Группа устойчивого позиционирования — проблемы и перспективы . . . . .	297
12.5. Группа управленческой коррекции — спасение утопающих . . . . .	300
12.6. Менеджмент самообучения и саморазвития . . . . .	303
<b>Заключение</b> . . . . .	311
<b>Литература</b> . . . . .	314

# Предисловие

Тема управленческих компетенций достаточно популярна, но крайне неблагодарна. С одной стороны, идея компетенций настолько широко распространена, что нет необходимости быть специалистом в какой-либо узкой области, чтобы приобщиться к ней, предложив свой подход, классификацию, методику, модель. Компетенции в отечественной практике исследуют психологи, педагоги, социологи, юристы, экономисты и представители самых редких профессий. Интерес к компетенциям существует у большинства профессионалов, так или иначе обсуждающих вопросы эффективности, организации деятельности, отбора и подготовки специалистов. Создано невероятное количество моделей компетенций, методик их оценки, большинство современных организаций используют их для работы в области управления человеческими ресурсами. Компетентностный бум фактически развязывает руки любому исследователю, т. к. снимает с него серьезную ответственность, заключающуюся в необходимости отстаивания самой идеи компетенций. С другой стороны, тема компетенций за последние двадцать лет наполнилась огромным количеством разнообразных исследований, которые, несмотря на их академическую взвешенность и статистическую обоснованность, не пролили свет на основные вопросы, с которых начиналась теория компетенций еще в 1970-е гг. Нет однозначного ответа на вопросы о природе компетенций, их структуре и динамике, взаимосвязях и взаимозависимостях, открытым остается вопрос о диагностике компетенций, особенно в тех случаях, когда нет возможности на основании прошлого опыта оценить то, что будет востребовано в ближайшем будущем. Чем больше мы знаем о компетенциях, тем больше вопросов возникает о том, какие реалии стоят за этим понятием. Именно поэтому любое исследование проблематики компетенций таит в себе опасность ответить на какой-то узкий, частный вопрос и оставить в стороне главные сложности этой темы.

Особую сложность и соблазн представляет собой изучение области управленческих (менеджерских) компетенций. Эта область интересна по нескольким причинам, которые и способствовали ее популярности:

- 1) большинство специалистов исходит из того, что управленческие компетенции одинаковы в разных областях управления, а разли-

- чия могут быть обусловлены в большей степени уровнем должности, чем спецификой деятельности организации;
- 2) практически все (и исследователи, и сами менеджеры) понимают, что существует «барьер перехода» в ситуации, когда профильный специалист становится руководителем. Преодолевать этот барьер в большинстве случаев приходится в одиночку, в организациях далеко не всегда существуют четкие механизмы помощи начинающим руководителям, и идея компетенций должна здесь играть ведущую роль;
  - 3) ошибки при подборе и продвижении руководителей приводят к большим финансовым потерям для организации, поэтому исследования в области управленческих компетенций имеют хорошую перспективу с точки зрения выделения бюджетов в области управления человеческими ресурсами;
  - 4) идеи управленческих компетенций уже используются в органах государственной власти и управления, технологиями оценки компетенций занимаются гражданские специалисты и военнослужащие разных стран. К 2000 г. в большинстве экономически развитых государств приняты соответствующие законы и разработаны механизмы оценки эффективности управления именно на основании моделей компетенций.

Про управленческие компетенции, кажется, все рассказали авторы, ставшие классиками именно благодаря своему интересу к проблематике компетенций менеджеров. Достаточно остановиться на нескольких именах, известных российским специалистам благодаря выходу в переводе на русский язык самых интересных изданий. Среди них: Ричард Бояцис (*R.E. Boyatzis*), рассказавший впервые о том, в чем заключаются компетенции менеджера; Джон Равен (*J. Raven*), открывший компетенции для государственного сектора; Адриан Фарнем (*A. Furnham*); объяснивший природу и сущность некомпетентности в управлении; Стив Уидетт и Сара Холлифорд (*S. Whiddett & S. Hollyforde*), давшие четкие указания по методологии применения идеи компетенций в оценке и развитии менеджеров. Любая попытка рассказать что-нибудь еще про управленческие компетенции, на первый взгляд, обречена на провал, т. к. во многом будет походить на изобретение велосипеда.

Оправданием автору данного исследования могут служить несколько соображений.

1. Человеческий потенциал становится самым мощным энергоресурсом любой компании, а управление им оказывается наиболее значимым элементом менеджмента. Профессионалы все больше

осознают, что они, а не только их руководители, несут ответственность за развитие организации, рост ее эффективности, динамику ее конкурентоспособности на профильном рынке. Признание этой ответственности требует создания новых технологий и инструментов управления, а представления о компетенциях позволяют сделать эти технологии наиболее демократичными. Раскрытие этого тезиса — одна из задач данной работы.

2. Современные условия деятельности большинства специалистов характеризуются как неопределенность, неустойчивость, непредсказуемость контекста — экономического, финансового, технологического, организационного. Для того чтобы управлять эффективностью, необходимо создавать ориентиры для сотрудников, занимающих различные организационные позиции. Идея компетенций и служит, прежде всего, формированию нового понимания рабочей ситуации, которое может быть транслировано персоналу всех организационно-управленческих уровней. Представленные в книге модели управленческих компетенций позволят обнаружить, что именно для разных организаций и разных стран выступает в качестве ключевых ориентиров.
3. Несмотря на необходимость внесения четкости и ясности, современный язык менеджмента все больше отходит от системы строгих понятий и насыщается нестрогими, нечетко определенными конструктами. Управление действиями сотрудников сменяется управлением представлениями, и введение таких понятий, как «стратегия», «видение», «миссия» сигнализирует о необходимости изменений критериев оценки деятельности, о потребности в некоем новом качестве, которое должно быть сформировано, реализовано и может быть оценено. В связи с этим раскрытие «компетенций» и «компетентности» как особых конструктов позволяет обнаружить содержательные характеристики этого нового качества профессиональной деятельности. Автор работы предполагает, что этим качеством является ориентация на интересы другого лица, а представления о компетенциях призваны закрепить его в системе представлений профессионалов о сущности их деятельности.

Перечисленные основания показали достаточными для того, чтобы предложить специалистам в области управления человеческими ресурсами и всем интересующимся вопросами современного менеджмента большую часть материалов, включенных в данную книгу. Дополнительным стимулом выступил собственный опыт преподавателя и кон-

сультанта, позволивший увидеть в теме управленческих компетенций отдельные лакуны, которые оказались любопытными как с точки зрения теоретического изучения, так и с позиций практического применения в проектах развития управленческих компетенций.

Современные исследования в области менеджмента носят интегральный характер, в них тесно сплетаются идеи, рожденные в недрах разных наук. Экономисты в основном изучают компетенции организаций, при этом активно исследуют лишь управленческие компетенции именно с точки зрения поиска оснований организационной эффективности. Психологи исследуют компетенции менеджеров, определяя факторы их формирования, в первую очередь, их интересуют личностный аспект компетенций и возможности самоуправления компетенциями как собственным потенциалом. Андроги формируют современные программы развития компетенций, создавая новые форматы обучения взрослых людей. Разнообразие подходов и принадлежность концепций к различным областям научного знания во многом затрудняют практическое решение задач развития организационной эффективности, которыми заняты руководители различных уровней и специалисты по управлению человеческими ресурсами. Их запрос заставляет интегрировать исследования, относящиеся к разным зонам научного интереса, и создавать общие подходы, которые невозможно атрибутировать в точности ни к одной традиционной науке. Так, в работах М.А. Хьюзлида (*M.A. Huselid*) и Д. Ульриха (*D. Ulrich*) тесно переплетаются социальная философия и экономика, в исследованиях П. Друкера (*P. Drucker*) — экономика, философия и культурология, у Дж.П. Ходкинсона и П. Сперроу (*J.P. Hodgkinson & P. Sparrow*) — экономика и психология. Основная идея данной книги — показать разнообразие представлений об управленческих компетенциях, которые сложились в разных областях научного знания и практики, и найти «точки сборки» различных подходов к использованию имеющегося опыта.

Исследователи, чьи работы легли в основу этой монографии, сходятся в следующем. Современное управление представляет собой сферу концептуального осмысления действительности. Концепции лежат в основе принимаемых решений, представления о ситуации и интерпретация действительности лежат в основании направленности не только индивидуальных, но и организационных действий. Организации, становясь интеграторами деятельности, выступают одновременно как пространства и как субъекты когнитивных построений, определяющих конечный результат работы, выраженный в продуктах и форматируемый в услугах.



Сегодня невозможно описывать деятельность людей в отрыве от исследования задач, решаемых организациями, в которых они работают. Вот почему в данной работе так тесно переплетаются экономика, культурология, социальная философия, психология, педагогика — все те науки, которые внесли неоценимый вклад в формирование и развитие теории управленческих компетенций.

Предлагаемое читателям исследование состоит из нескольких частей. В первой части представлены обзор актуальных проблем управления организациями и анализ управления деятельностью персонала в современных условиях. Предложен к рассмотрению ряд факторов, влияющих на смыслы управления и определение критериев его эффективности. Нарастающая значимость позиции руководителей низового и среднего звена управления подвергает сомнению устоявшиеся подходы и технологии менеджмента, в том числе в области управления человеческими ресурсами, и ставит новые задачи. Анализ современных управленческих реалий позволяет увидеть смысл введения представлений о компетенциях в широкую управленческую практику.

Во второй части книги обсуждается история исследований компетенций с точки зрения значимости этой проблемы в развитии представлений о деятельности субъекта и ее эффективности. Здесь внимание уделено тем вопросам, которые наиболее остро обсуждаются в связи с использованием идеи компетенций и формированием компетентного подхода. Сравнение традиций рассмотрения компетенций, сложившихся в разных странах, позволяет обнаружить не только общие и различающиеся черты концепций и теорий, но и оставшиеся в тени существенные стороны исследования данной проблематики.

Центральная часть книги отведена анализу различных моделей управленческих компетенций и практике их использования. Читателям представляется обзор технологий определения управленческих компетенций, история выделения основных компетенций, анализ основных моделей компетенций, предлагаемых ведущими консалтинговыми компаниями, и моделей, применяемых в системах государственной гражданской и военной службы, муниципального управления.

Самостоятельный раздел посвящен проблемам развития управленческих компетенций и построению программ корпоративного обучения. Этот раздел содержит как анализ существующей практики в области развития управленческих компетенций, так и результаты собственных исследований автора. Представлены отдельные технологии развития компетенций руководителей среднего звена крупных и средних отечественных компаний в рамках корпоративных программ управленческого развития.

Стремление представить читателям наиболее полный обзор проблем исследования и использования управленческих компетенций выражено в большом объеме ссылок на конкретные данные, полученные в разных странах, особенно на те, которые опубликованы в последнее десятилетие. Так как большинство из них остаются неизвестными широкому кругу отечественных специалистов, ссылки на все первоисточники даются посредством указания на авторов, фамилии которых представлены в изначальном (английском, французском, немецком, шведском, финском) написании. В случае если книга или статья переведена на русский язык, указание на переводное издание дается в сноске на соответствующей странице.

Издание адресовано исследователям проблем компетенций и специалистам в области управления человеческими ресурсами, а также всем, кого идея компетенций не оставляет равнодушными.

Автор выражает признательность всем участникам программ оценки и развития управленческих компетенций, с которыми довелось работать в период 2007–2012 гг., и всем специалистам, готовым продолжить обсуждение сложных проблем управленческих компетенций в дальнейших дискуссиях.

# Часть 1

## Новая реальность и новая парадигма

### Глава 1

#### Управление — вызовы времени

Современные организации настолько отличаются от компаний прошлого, что не оставляют надежд на адекватное и эффективное использование инструментов управления, созданных в XX столетии. Развитие технологий, распространение знаний, появление новых представлений о качестве и эффективности — основные приметы нашего времени. Сотрудники организаций уже не воспринимаются как исполнители, ориентированные на руководящие указания начальников. Компании заняты поиском креативных, мотивированных, стрессоустойчивых специалистов, способных создать конкурентное преимущество и вывести свою компанию на лидерские позиции. Появляется все больше специалистов, способных к самостоятельному продвижению на кадровом рынке. Организации сражаются за сотрудников с тем же напором, с которым люди искали работу во времена великой депрессии.

История XX в. свидетельствует о том, как изменились представления о работниках и их роли в создании эффективности компаний. В последней трети XIX в. *К. Маркс* в своем знаменитом труде [334]<sup>1</sup> показал, что работник интересуется работодателя прежде всего как носитель физической силы. Преобразовать эту силу в работу, приносящую желаемый материальный результат, было задачей работодателя. Он, работодатель, определял, как именно действия конкретных работников создадут прибавочную стоимость, и этот секрет становился источником богатства. Лозунгом управления был простой сигнал «Делай!», создававший в те времена зачатки серийного производства.

---

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Маркс К.* Капитал / пер. с нем. Г.А. Лопатина и Н.Ф. Даниельсона. СПб.: Издание Н.П. Полякова. 1872. Т. 1.

Первые проблемы развертывания капиталистической индустрии были замечены прозорливым *F.W. Taylor* [425]<sup>1</sup>, обнаружившим, что работники в деятельности ориентируются на множество обстоятельств, которые во многом тормозят производство и мешают «чистому» извлечению энергии физических усилий. *F.W. Taylor* смог увидеть и описать работу «изнутри», анатомировал ее и во многом способствовал развенчанию мифа о мастерстве. В результате была изобретена первая технология управления человеческими ресурсами — конвейер, с момента создания которого и можно вести отсчет истории технологий управления деятельностью на производстве. Конвейер существенно увеличил производительность труда (*P. Drucker* [215]<sup>2</sup> утверждает, что за сто лет она увеличилась в 50 раз), упорядочил использование массового физического труда и создал первые управленческие сложности — необходимость серьезного предварительного обучения и потребность в создании техники безопасности, предотвращающей травмы, связанные, прежде всего, с отключением сознательного контроля при монотонной работе. Фактически это проблемы (обучение и активизация), решением которых службы персонала занимаются до сих пор. И действительно, чем технологичнее деятельность, чем сложнее используемое оборудование, тем больше необходимо учиться до начала работы. Но проблема заключается в том, что качественное обучение формирует устойчивые навыки, а в случае простых физических действий эти навыки быстро автоматизируются и исключаются из системы сознательного напряженного контроля. В результате чем лучше развит навык, тем скорее работник сможет реализовать его без участия сознательного контроля, что и происходит при монотонии, усыпляющей даже самых ответственных профессионалов. За сто лет физическая монотония сменилась стереотипией действий и решений, и в целом проблематика управления осталась той же — потребность в обучении соседствует с необходимостью мотивации и введения изменений, и в настоящее время это уже не конкурирующие, а совмещаемые задачи управления деятельностью. Управление потенциалом физической силы привело к обнаружению иных потенциалов работников, а менеджмент открыл важную закономерность, заключающуюся в том, что создание инструмента управления, решающего одну управленческую проблему, неизбежно приведет к обнаружению следующей проблемы, разрешать которую предстоит в ближайшее время. Управление в

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Тейлор Ф.* Принципы научного менеджмента / пер. с англ. М.: URSS, 1991. Вып. 1.

<sup>2</sup> Переводное издание см.: *Друкер П.* Менеджмент: Вызовы XXI века / пер. с англ. М.: Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2012.

организациях развивается именно посредством разрешения вновь возникающих проблем, и это бесконечное движение объясняет, почему в менеджменте не существует раз и навсегда определенных «правильных» решений, а есть только направления и принципы, которые используют руководители разных уровней в своей ежедневной работе.

### 1.1. Сотрудники XXI века — актуальные характеристики

Современность показывает иные, по сравнению с прежними, стороны взаимоотношений между работодателем и работником. Обучение становится столь длительным, сложным и дорогостоящим, что многие работодатели стремятся получить «готового» специалиста. Нежелание инвестировать в развитие персонала во многом обусловлено страхом потери своих вложений в связи с неустойчивостью кадрового состава организации. Инвестиции в персонал относятся к зоне риска, т. к. все активнее и интенсивнее проявляет себя мобильность на рынке труда, и организации озабочены тем, как сохранить свои ресурсы в ситуации повышенной профессиональной динамики. Рынок труда перестал быть рынком безработных, ищущих минимально допустимый заработок. Рынок труда стал рынком активных кандидатов, большинство из которых в период поиска работы довольно успешно трудятся на профильном рабочем месте. Сотрудники стали предъявлять работодателю все больше требований, среди которых первое место устойчиво держит призыв «Оцени меня по достоинству!».

Недавнее исследование, проведенное уважаемой компанией *Kelly Services* [59], показало, что основным мотивом поиска нового места работы становится желание получения нового функционала и новых профессиональных задач. Недооценка персонального потенциала рассматривается как самая частая причина увольнения (24% против 7,9%, отданных заниженной заработной плате).

По данным компании *HeadHunter* [51], в 2010 г. наиболее популярными причинами, вызывающими желание сменить работу, стали такие факторы, как отсутствие карьерных перспектив — 44%, желание сменить вид деятельности — 40%. Неадекватным руководством недовольны 25% респондентов, 20% опрошенных связали свои мысли об уходе с низкой заработной платой, 15% заявили, что планируют искать другого работодателя в связи со слухами о грядущих сокращениях, 14% недовольны чрезмерной загруженностью работой и нервной обстановкой в офисе.

Существующее положение дел в области управления человеческими ресурсами ставит перед специалистами ряд сложных задач, осознание которых само по себе выступает как прорыв в области менеджмента. Со времен *F.W. Taylor* произошло много перемен в технологии, общей и организационной культуре, социальном устройстве. Самой важной переменной, которая еще не до конца воспринята специалистами как свершившийся факт, выступает изменение организации профессиональной деятельности в современной экономике. Все больше профессионалов работают вне устойчивых организационных структур, в режиме свободного сотрудничества (*freelance*). По данным Бюро статистики труда Департамента по труду США за 2005 г. [280], около 10,3 млн рабочих в США являлись независимыми подрядчиками, доля фрилансеров в структуре рабочей силы составляла 7,4%. Компания *IDC* [278] свидетельствует о том, что число фрилансеров в мире в 2010 г. перевалило за миллиард и приближается к третьей части работающего населения планеты. Ожидается, что к 2013 г. количество работающих дома или в коворкинг-офисе приблизится к 1,2 млрд человек. При этом больше всего фрилансеров проживают в США — 72,2% от общего числа работающих в 2008 г. По прогнозам экспертов *IDC*, к 2013 г. в Соединенных Штатах будут удаленно работать 119,7 млн человек (т. е. в 11 раз больше, чем в 2005 г.). В Европе половина работающего населения трудится за пределами стационарных офисов. Но самыми перспективными регионами для развития фриланса специалисты называют Азиатско-Тихоокеанский регион. В *IDC* дают прогноз в том, что в 2013 г. 734,5 млн жителей данного региона будут работать дистанционно. Рост популярности удаленной работы эксперты объясняют развитием технологий, сокращением компаниями издержек и растущими требованиями к гибкости в работе. Появляются новые профессии и виды занятости, которые вообще не требуют организации специального рабочего места в компании, т. к. функционал может быть реализован с помощью телекоммуникационных средств. В этих условиях изменяется не только содержание профессиональной деятельности, но и ее смысл.

Промышленное производство первой половины XX в. сформировало управленческую инфраструктуру, основанную на механизмах прямого контроля и оценки. И это не удивительно, ведь производство позволяет непосредственно проследить весь цикл — от поступления сырья до выпуска готового изделия. Управление человеческими ресурсами производства было подчинено этой простой и наглядной логике. Создание автоматизированных производств решило задачу высвобождения огромных масс людей, изъяв потребность в простом физическом труде. Мес-

то людей заняли роботы, но в целом производственное управление не претерпело революционных изменений. Сложности начались позже, в середине 1980-х гг., когда основная часть работников по найму получила в свое распоряжение новые по тем временам средства коммуникации и обработки данных. Компьютерная революция изменила суть профессиональной деятельности, вынеся ее основное содержание в виртуальное пространство. Невидимые информационные потоки принципиально отличаются от течения материальных производственных процессов, и управлять ими оказалось весьма затруднительной задачей. В конце XX в. управление деятельностью и человеческими ресурсами вышло за рамки очевидности и прямого контроля, возникли проблемы оценки эффективности процессов и результатов, которые очень трудно «ухватить».

Все большее внимание уделяется коммуникации в самом широком смысле — от проблем организации взаимодействия работников одного подразделения до построения отношений между компанией, рынком и обществом. Организация взаимодействия, оценка его качества стали не просто популярными, а очень значимыми темами практических исследований, направленных на развитие новых технологий, использующих и обеспечивающих качество взаимодействия людей. Коммуникационная проблематика по-новому высветила психологические аспекты профессиональной деятельности, придала им статус организационно-значимых обстоятельств, принципиально влияющих на общую эффективность организации, качество обслуживания клиентов и характер бизнес-процессов. Коммуникативные проблемы стали центром управления не только потому, что связь между отдельными людьми практически ликвидировала все границы старого мира (временные, пространственные, содержательные), но и потому, что исчезает один из столпов конкуренции — секрет своеобразия продукта или предложения. Именно коммуникационная свобода привела к такому положению дел, при котором изобретенное в одной организации становится общеупотребимым в считанные месяцы, и удержание конкурентного преимущества в таких условиях становится проблематичным. Происходит быстрое перетекание решений из одной сферы бизнеса в другую, и на смену старой конкурентной идее соревнования товаров, в котором уже практически не выиграть, приходит новая идея — соревнование в образе действий.

Образ действия становится самой важной характеристикой действия, а результат неизбежно связывается с тем, как выглядит способ его получения. Все участники рынка чувствуют себя не столько потребителями, сколько заказчиками, ориентированными на то, чтобы их обслужили наилучшим образом. Заказ образа действия порождает но-

вые задачи в области управления человеческими ресурсами, т. к. требует организации соответствующих процессов, ориентированных не на производство продукта, а на форму исполнения заказа — обслуживание заказчика. Именно на этой волне изменений в системе экономических взаимоотношений актуализируется идея компетенций, в реализации которых специалисты увидели возможность ответа вызовам времени.

Компетенции как тема объединили специалистов разных направлений: государственные деятели и рядовые служащие, технические специалисты и гуманитарии, руководители топ-уровня и сотрудники низового звена — все говорят о компетенциях, оценивают их, стремятся развивать собственные компетенции и ревностно следят за появлением новых компетенций в социальной практике. Компетенции помогли понять, почему трудно достигается тиражируемый результат в тех сферах, где невозможно применить стандартные производственные приемы управления, прежде всего в сервисе. Компетенции помогли осознать, в чем заключается проблема адаптации сотрудников, особенно в ситуации выхода на работу молодого специалиста, не имеющего профессионального опыта. Идея компетенций заставила пересмотреть систему образования и профессиональной подготовки, механизмы оценки эффективности деятельности и основания формирования картерных планов и программ.

## 1.2. Управление человеческими ресурсами — меняющийся контекст

Компетентностный подход изменил и системы управления человеческими ресурсами (*HRM*)<sup>1</sup>: из разрозненных мероприятий, направленных на решение локальных задач, современные *HRM*-подходы переросли в мощную стратегическую силу, способствующую изменению качества работы и существенно влияющую на эффективность организации в масштабах профильного рынка. Возникли новые проблемы в области управления, связанные с конфликтным пониманием роли *HRM*-подразделений в создании конечного результата деятельности организации. Руководители, особенно на уровне среднего звена управления, не готовы с легкостью расстаться со старыми представлениями о том, что результат создается в производственных подразделениях и обеспечивается руководителями этих подразделений через использование технологических ресурсов, а *HR*-подразделения (отделы, службы, департаменты) выступают как «система обеспечения», аналогичная организации охра-

---

<sup>1</sup> *HRM* — human resources management.



ны или эксплуатации здания. Подобная проблема отмечена практически повсеместно, даже в тех странах, где идея компетенций и связанные с ней преобразования системы управления реализованы прежде всего на уровне государственных учреждений. Так, в Нидерландах, стране, которая может гордиться современными подходами к управлению во всех сферах, исследование, проведенное в 2009 г. [159], показало, что разные участники процессов управления принципиально по-разному относятся к тому, что собой представляет современная *HR*-деятельность, и формируют различные ожидания от инноваций в этой области.

Современное управление окончательно отстраняется от идеи «управления действиями» и склоняется в сторону идеи «управления деятельностью». Если действия можно рассмотреть в том числе и с технической (механической) стороны, то деятельность необходимо рассматривать исключительно с позиций гуманитарных дисциплин, в которых большое место занимают проблемы аксиологии, гносеологии и онтологии. Именно этот переход, своеобразная гуманитарная революция в управлении, и создает основания для новых ролей и функций систем управления персоналом, ориентированных на создание конкурентного преимущества компаний за счет развития и реализации новых компетенций сотрудников.

Уже ни для кого не секрет, что умелые действия *HR*-специалистов могут повысить качество работы компании в целом. Об этом, в частности, свидетельствует британское исследование [317], показывающее неуклонный рост влияния *HRM*-системы на стратегическое развитие компаний, которое обосновал еще в середине 1990-х гг. *M. Huselid* [272]. Основная идея современного *HRM* заключена в том, что вклад, который вносят сотрудники в общий результат организации, все менее опосредован тем, что раньше называлось средствами производства. Фактически ни одна организация не может похвастаться уникальными средствами производства, которые сами по себе могут обеспечить конкурентное преимущество, т. к. доступ к этим средствам практически открыт для всех. Важным становится не то, что имеет организация, а то, как этим распоряжаются ее сотрудники. Конкурентные преимущества создаются действиями и поведением конкретных людей и не могут быть гарантированы инвестициями в оборудование или технологии. Сотрудники становятся носителями (владельцами и распорядителями) средств производства, в качестве которых выступают ключевые компоненты их деятельности, прежде всего направленность и стиль.

Новые требования к организации работы сотрудников организаций, поиск «зон инвестиций» в области человеческих ресурсов приве-

ли к принципиальным изменениям в направлениях развития теории и практики *HRM*. Основной прорыв обеспечили *D. Ulrich, M.A. Huselid, B.E. Becker*, которые начиная с 1990-х гг. стали обсуждать проблемы преобразования требований к *HRM*-системам в новой экономике. Выход их книг [440, 154, 274]<sup>1</sup> изменил не только направления исследований в области обеспечения эффективности деятельности организаций, но и саму практику управления человеческими ресурсами, которая все больше разворачивается в область, не свойственную ранее *HR*-специалистам, — маркетинг и стратегический менеджмент. По динамике публикаций именно этих авторов легче всего проследить основные тренды в развитии актуальных *HRM*-технологий.

Специалисты все большее внимание уделяют системе повышения эффективности деятельности — (*HPWS*)<sup>2</sup> и такому направлению, как образ деятельности — *job design*. Еще в 1998 г. *B.E. Becker* и *M.A. Huselid* [150] обратили внимание на тот факт, что менеджмент, обеспокоенный проблемой повышения производительности и качества, в основном сосредоточен на проблеме *job design*, воспринимаемой как проблема изменения действий, способов работы как таковой, в то время как специалисты в области *HRM* занимались исследованиями в области отдельных факторов, обеспечивающих эффективную работу. Разрыв, обнаруженный между системами *HPWS* и *HRM*, позволил определить направления развития в области управления человеческими ресурсами на несколько лет вперед.

В 1999 г. *R.A. McCowan, U. Bowen, M.A. Huselid* и *B.E. Becker* [342] на примере конкретной компании — крупного производителя офисной мебели *Herman Miller* показали, какие перспективы имеет компания, если система управления человеческими ресурсами ориентирована на развитие потенциала персонала. Были выделены несколько основных проблем, к которым относятся: определение и развитие компетенций, формирование причастности, развитие бизнес-грамотности персонала, создание корпоративного единства через формирование понимания и принятия ценностей деятельности, развитие ответственности и заботы о ближнем, развитие понимания партнерства в отношениях, особенно с контрагентами. Тогда же, обобщив опыт пяти крупных компаний [151],

<sup>1</sup> Переводные издания см.: *Ульрих Д.* Эффективное управление персоналом / пер. с англ. М.: Вильямс, 2007; *Беккер Б.Е., Хьюзлид М.А., Ульрих Д.* Измерение результативности работы *HR* департамента. Люди, стратегии и производительность / пер. с англ. М.: Вильямс, 2007; *Хьюзлид М.А., Беккер Б.Е., Бетти Р.У.* Оценка персонала: как управлять человеческим капиталом, чтобы реализовать стратегию / пер. с англ. М.: Вильямс, 2007.

<sup>2</sup> *HPWS* — high performance work system.

они выделили несколько основных направлений развития теории и практики *HRM*. Авторы отмечают, что в современных условиях добавленная стоимость формируется за счет усилий в области *HRM*, развивающих конкурентные преимущества компании через развитие управленческой и деловой культуры, формирующей доверие контрагентов и потребителей. Именно поэтому основные действия необходимо сосредоточить в области повышения качества обслуживания внешних и внутренних заказчиков при сокращении затрат на организацию и производство обслуживания. Следовательно, внимание специалистов в области *HRM* должно быть направлено на определение стоимости технологий управления персоналом как инвестиций, отдача от которых может быть определена через оценку изменений стоимости бизнеса (компании) в целом.

Факторы, определяющие актуальность новых подходов к управлению человеческими ресурсами, были названы в 2003 г. [273]. К ним относятся:

- стратегия, основанная на идее конкурентного содержания, а не цены;
- сложное производство, основанное на знаниях, а не на капиталовложениях;
- децентрализованная система управления, нестабильность бизнес-контекста;
- продолжительный по времени цикл производства принципиально новых продуктов, дефицит квалифицированных кадров.

Нет ничего удивительного в том, что именно эти особенности характеризуют деятельность большинства современных организаций. Вместе с тем проблемы в области *HRM* практически невозможно решить простым переносом успешных практик из одной организации в другую. «Бенчмаркинг — не решение!» — заявляют *B.E. Becker* и *M.A. Huselid* [152] в передовице известнейшего журнала *Human Resource Magazine*. Они показывают, что успешные решения в области управления человеческими ресурсами определены в первую очередь стратегическим контекстом, который в каждой организации своеобразен и не имеет аналогов. Именно поэтому в современных организациях практически не работают типовые технологии управления персоналом, они создают лишь иллюзию эффективности, в то время как реальные эффекты достигаются уникальными, а следовательно, достаточно дорогостоящими решениями.

Один из недавних обзоров *B.E. Becker* и *M.A. Huselid* [153] посвящен как раз обсуждению этого вопроса и проблемам позиции *HRM*-сообщества в современной управленческой конструкции. Показано, что в современных организациях формируются особые рабочие места, непо-

средственно связанные с проблемой реализации стратегии организации. Авторы их так и называют — «стратегические должности». Стратегические должности могут оказаться на разных этажах организационно-управленческой иерархии, что еще раз подтверждает идею о том, что старые управленческие установки пора оставлять в прошлом. Стратегических должностей не может быть больше 15% объема рабочих мест в организации, и все они характеризуются уникальностью функционала, возможностью прямого влияния на реализацию стратегии компании и высокой ценой различия между успешным и неуспешным выполнением работы. *G.F. Davis* [208] обосновал идею о том, что *HRM*-усилия не могут быть рассредоточены на весь персонал, который нельзя теперь рассматривать как единообразную группу (что было основанием для формирования эффективности в XX столетии). Основные направления *HRM*-поддержки лежат в области стратегических должностей.

В своей последующей публикации *B.E. Becker* и *M.A. Huselid* [275] указывают на проблемы реализации стратегического потенциала компаний, который, по их мнению, сдерживается устоявшейся ориентацией на уровне организационно-управленческой иерархии, доставшейся с прежних времен, когда организация воспринималась скорее как машина по производству продукта, а не как система отношений и сервиса. *B.E. Becker* и *M.A. Huselid* полагают, что именно идея дифференциации должностей (рабочих мест) с точки зрения организации *HRM*-инвестиций является наиболее перспективной областью развития теории и практики управления человеческими ресурсами. В то же время сами исследователи задаются рядом вопросов о том, как идея дифференциации скажется на психологическом климате, социальной структуре организации, какие отдаленные последствия будет иметь реализация этой идеи. Авторы подчеркивают, что современные *HRM*-специалисты должны быть хорошо ориентированы в таких областях знания, как экономика, социология, психология, иметь ясные представления о сущности стратегий и инноваций.

Так или иначе, современный менеджмент озабочен связью между *HRM*-технологиями и эффективностью организаций, т. к. эта связь, с одной стороны, ни для кого уже не является секретом, а с другой стороны, не так однозначна, как хотелось бы видеть самим *HRM*-специалистам (см. [467]). Решению данного вопроса посвящены не только упомянутые исследования, но и многие другие, внесшие немалый вклад в развитие современной теории и практики *HRM*.

Так, *G.R. Ferris*, *M.M. Authur*, *H.M. Berkson*, *D.M. Kaplan*, *G. Harrell-Cook* и *D.D. Frink* [227] исследовали проблемы эффективного вза-

имодействия в свете теории социального контекста, *P.M. Wright, V.B. Dunford* и *S.A. Snell* [466] рассматривали управление человеческими ресурсами с позиции теории ресурсного управления бизнесом, а *R. Takeuchi, D.P. Lepak, H. Wang* и *K. Takeuchi* [421] на примере японских фирм попытались показать, что на эффективность деятельности и на внедрение *HPWS* существенное влияние оказывает система взаимодействия сотрудников, описываемая авторами как система социального обмена.

В данном контексте никак нельзя обойтись без упоминания теории распределенного познания *G. Salomon* [394]. Эта теория указывает на социальную систему как принципиально значимый контекст формирования знаний и представлений. Люди работают в командах, многие профессиональные задачи в принципе не предназначены для индивидуальных решений и самостоятельных действий. Социальный контекст как общее поле понимания неизбежно формирует механизмы обмена и взаимодействия, а игнорирование такого контекста в управлении может привести к непоправимым разрушениям виртуального, но значимого для деятельности пространства социального конструирования.

Особое внимание к социальному контексту профессиональной деятельности связано и с тем обстоятельством, что все более набирает силу понимание того, что ориентация на клиента и его запросы лежат в основе формирования эффективности и развития конкурентных преимуществ компаний [398]. Идея клиентского обслуживания не только ориентирует в ключевых направлениях работы с персоналом, но и формирует иное, по сравнению с прежним, понимание внутриорганизационного взаимодействия, которое трактуется тоже как взаимное обслуживание (см. [388]). Здесь по-новому начинает звучать тема организационного климата, который теперь рассматривается не столько с позиций комфорта для сотрудников, сколько с точки зрения обеспечения комфорта для клиентов и повышения эффективности деятельности [243]. *F. Lafasto* и *C. Larson* [308] показали, что компании, в которых на всех уровнях управления реализуется «политика с человеческим лицом», имеют доходность в пять раз выше своих конкурентов, а их чистая прибыль по сравнению с конкурентами увеличена в семь раз.

Сотрудники современных организаций хотят не просто хорошо работать и получать за это соответствующие компенсации. Как уже было показано по результатам исследований в зоне увольнений и поиска новой занятости, современных работников интересует собственное развитие, львиная доля которого лежит в профессиональной плоскости и

обретается только в процессе работы, а не через обучение, вынесенное за пределы организационного пространства. Людей интересуют не столько техника и технологии, сколько цели и смыслы, разъяснение которых и ложится на плечи *HRM*-специалистов.

Работники все больше ориентированы на заключение не экономического, а психологического контракта с работодателем, нарушение которого приводит к оттоку профессиональных специалистов вне зависимости от соблюдения организацией формальных условий. Об этом достаточно подробно повествует *D.M. Rousseau* [391], описывая проблемы в организациях именно через использование метафоры контракта. Важной стороной данного исследования выступает то обстоятельство, что в нем подробно проанализирован один из аспектов управления, который часто ускользает от внимания специалистов, ориентированных на традиционные представления. Дело в том, что отношения между работником и организацией не могут быть признаны симметричными, т. к. одна из сторон (работодатель) является абстракцией и все время «ускользает» из пространства реального взаимодействия, лишая сотрудников организаций партнера по определению принципов и параметров отношений за пределами формально заданных юридических условий. Фактически наемному работнику никто ничего не обещает за пределами условий, обозначенных в контракте, однако работники формируют субъективно определяемые ожидания и адресуют их системе управления организацией. Люди не могут работать «с холодной головой», они проявляют эмоции и чувства, сражаются за статус и уважение, что часто приводит к изменению рабочего поведения — те, кто произвел хорошее впечатление при найме, начинают действовать все хуже и хуже. Неформальные (психологические) контракты имеют все большее влияние, отражая своеобразие современного персонала, большая часть которого перестает быть исполнителями, а является специалистами, определяющими не только конечный результат работы организации, но и способ его достижения. *P. Drucker* назвал их «новыми служащими», в деятельности которых гармонично сочетается способность «делать руками» и принимать решения. Организация работы именно этих сотрудников составляет основную проблему современного управления, т. к. к ним не применимы инструменты управления физическим трудом. Поиск новых инструментов современного менеджмента связан с все большим проникновением в управленческое поле представлений, традиционно развиваемых в системе гуманитарного знания.

### 1.3. Эффективность сотрудников: новый взгляд

Проблема неявных факторов, воздействующих на общую эффективность организаций, заставляет искать все новые приемы работы с персоналом. Исследователи фактически разделились на два лагеря. Первые [162] ориентированы на так называемые «строгие» HRM-системы, направленные на жесткое форматирование деятельности сотрудников. Иные стараются показать, что строгость в построении HRM-работы — наследие прошлого, когда предполагалось, что работники будут следовать целям, сформулированным топ-менеджментом организаций, т. к. их работа строго регламентирована в соответствии с этими целями. А.А. Lado и М.С. Wilson [307] достаточно давно указывали на то, что неадекватные действия в области HRM могут разрушить конкурентное преимущество компании, т. к. часто приводят к блокированию развития новых компетенций и к неадекватному использованию или неиспользованию имеющихся. Стремление HRM-специалистов к созданию стабильных систем с высокой предсказуемостью в конечном итоге приводит к истощению мотивации персонала. Описывая необходимые трансформации в HRM-системах, E.E Lawler и G.E Ledford [312] определяют их как смещение из «*job-based*» («на основании должностной инструкции») в «*skill-based*» («на основании навыков»), что требует изменений не только в области технологий управления человеческими ресурсами, но и в области идеологии.

Как показывает исследование, проведенное М. Marchington [332], служба персонала рискует проиграть внутриорганизационную битву за право считаться творцом конкурентного преимущества. Чтобы этого не происходило, необходимо соблюсти ряд условий, которым должна соответствовать современная HRM-система в организации. Один из основных моментов заключается в принципиальном внимании к тому, как функции управления персоналом реализуются на уровне непосредственного управления — в среднем и низовом менеджерском звене.

Эта проблема поднималась не раз, достаточно вспомнить исследование J. Child и B. Partridge [192], которое так и называется «Про менеджеров забыли». HRM-специалисты имеют гораздо меньшее влияние на сотрудников организации, чем непосредственные руководители, которые ежедневно оказывают воздействие на персонал. Непосредственная и живая реакция руководителя действует гораздо точнее и глубже, чем любые HRM-технологии, что создает невероятные проблемы, связанные с индивидуальной интерпретацией событий и явлений, которую посто-

янно используют менеджеры в своей ежедневной работе, вопреки установкам, создаваемым *HRM*-технологиями.

Однако только специалисты современных *HRM*-подразделений могут обратить внимание руководителей всех уровней на проблему взаимодействия, связанные с ней сложности, определяемые различными интерпретациями и ограничениями понимания работниками своих задач и действий. Тем не менее, как только в организациях заходит разговор о том, что сложности выполнения производственных заданий могут быть обусловлены концептуальными разногласиями, производственные руководители, как правило, становятся главным звеном сопротивления в обсуждении данной проблемы. *M. Marchington* и *A. Wilkinson* [332] показали, что до сих пор в ситуациях конфликта между производственными руководителями, ориентированными на задачу, и *HRM*-службой, обеспокоенной проблемами позиции персонала, вопросы, сформулированные *HRM*-специалистами, будут убраны из повестки дня любого совещания или отодвинуты на задний план. Как свидетельствует *R. Batt* [147], это губительно для всех организаций, но особенно для тех, кто занимается продажами и оказанием услуг. Фактически средний и линейный менеджмент оказывается тем барьером, который определяет судьбу любой организационной стратегии, т. к. именно на данном уровне представления сотрудников в наибольшей степени отражаются на результатах их деятельности.

Это замечают не только специалисты, работающие в сервисных компаниях. Очень интересно исследование, которое предлагает директор департамента обучения *FBI*<sup>1</sup> *J.A. Trinko* [436]. Ссылаясь на свой многолетний консалтинговый опыт, он показывает, что самыми важными элементами в работе руководителей низового и среднего звена оказываются направленность на развитие других и коммуникация. Эти элементы позволяют повысить эффективность деятельности управляемых подразделений на 50–60%. В том случае, если руководитель сосредотачивается на иных аспектах управления, стремится оказать прямое воздействие на подчиненных, его управленческая деятельность будет обречена на неудачу, а подразделение окажется далеко от тех целей, которые перед ним поставлены. Всего, с точки зрения автора, можно насчитать 250 направлений управленческих усилий в среднем звене, но только 10 из них имеют прямое отношение к формированию и поддержанию эффективности деятельности подразделения и организации в целом. В частности, негативная управленческая оценка мало способна ориен-

<sup>1</sup> *FBI* — Federal Bureau of Investigation (ФБР, Ведомство Министерства юстиции США).



тировать сотрудников и не приводит к улучшению показателей работы. Это важно понимать, т. к. традиция управления указывает как раз на необходимость учета ошибок как ключевой фактор успеха.

Представленные исследования, как и многие другие, демонстрируют, насколько значим низовой и средний менеджмент в использовании техник эффективного взаимодействия и основных приемов управления человеческими ресурсами. Как показал *D. Freemantle* еще в 1991 г. [236], большинство руководителей стараются быть открытыми со своими подчиненными, доверять им, что, несомненно, вызывает ответное доверие и открытость. Общий климат доверия в организации, формируемый в подразделениях усилиями их руководителей, позволяет развить доверие как к вышестоящим руководителям, так и в среде контрагентов и клиентов, что наиболее существенно для работы современных организаций. *A.C. Wicks* и *S.L. Berman* [455] показали прямую связь между климатом доверия внутри организации (прежде всего в системе «руководитель — подчиненные») и системой доверительных отношений между стейкхолдерами (потребителями, акционерами, партнерами) и компанией.

Исследуя основные механизмы доверия, *S.C. Currall* и *T.A. Judge* [206] выделили следующие элементы:

- коммуникация;
- передача информации;
- контроль и постановка задач.

Они показали, что контроль (называемый в данном исследовании стремлением к наблюдению) отрицательно связан с другими элементами управленческого поведения и негативно влияет на формирование доверия, в то время как положительная и сильная связь между коммуникацией и передачей информации способствует формированию доверия. *R.C. Solomon* и *F. Flores* [407] отмечают также, что недоверие всегда приводит к повышенному контролю и свидетельствует о страхе потери управления. *R.C. Mayer*, *J.H. Davis* и *F.D. Schoorman* [337], развивая когнитивный подход к проблеме управленческого доверия, связывают его с проблемами информирования и рассматривают разные варианты разрушения доверия в управленческой коммуникации. *S. Atkinson* и *D. Butcher* [135], исследуя проблемы взаимодействия в организациях, показали, насколько оно может быть неустойчивым и обманчивым. Они особо остановились на том, какие именно усилия должен предпринимать современный менеджер для того, чтобы постоянно удерживать состояние взаимного доверия в рабочей группе.

Современные *HRM*-проекты призваны поддерживать эти процессы, т. к. развитие доверия преодолевает оставшиеся от прошлого барьеры

ры между сотрудниками, находящимися на разных уровнях управления, и способствует раскрытию потенциала сотрудников, направленного на решение бизнес-задач. Исследуя 13 организаций, *C. Gómez* [249] показала, насколько доверие руководителей к сотрудникам влияет на динамику использования возможностей персонала и создает дополнительные факторы эффективности работы. *M. Williams* [458], анализируя проблемы доверия в организации с высокопрофессиональным персоналом, доказывает, что доверие, проявляемое по отношению к работникам со стороны непосредственных руководителей, позволяет сотрудникам понять свои перспективы и добровольно использовать свой потенциал в работе.

Проблемы организации взаимодействия и взаимного доверия, определяющего готовность сотрудников ориентироваться на указания руководителей, особенно остры в организациях, чья деятельность развернута по всему миру и затрагивает работников, принадлежащих разным культурам. *S.S. Morris, P.M. Wright, J. Trevor, Ph. Stiles, G.K. Stahl, S. Snell, J. Paauwe* и *E. Farndale* [354] провели масштабное исследование по всему миру, которое показало, с какими проблемами встречаются современные организации, одновременно работающие в разных странах. При согласованности формальных процессов основной сложностью остается поведение людей, которые не всегда на местах доверяют тому, что «спускается» из головного офиса компании, расположенного в другой стране (или на другом континенте). Интерпретации на местах не просто искажают первоначальный управленческий замысел, а зачастую разворачивают деятельность сотрудников в направлении, противоположном стратегии, разработанной на уровне топ-менеджмента.

Особенности современных организаций, заключающиеся в тотальном использовании телекоммуникационных средств, и удаленность работников как друг от друга, так и от руководства создают дополнительный контекст проблемы управленческого доверия. *L.L. Brennan* и *V.E. Johnson* [168] исследовали доверие в виртуальной среде, анализируя деятельность удаленных офисов, систему интернет-торговли и работу с базами данных. Они создали первое в своем роде пособие по проблемам организации взаимодействия в современных условиях, с ориентацией на проблемы общей эффективности, юридической легитимности и индивидуального комфорта работы в компьютерной среде.

Те же самые проблемы на другом материале описывают *M. Dayan, A.C. di Benedetto* и *M. Colak* [209]. Они исследовали проектные группы, занимающиеся разработкой новых продуктов в 127 компаниях. Анализ данных позволяет авторам сделать вывод о том, что доверие, реализо-

ванное в поведении руководителя, принципиально сказывается на ходе реализации проектов, а успешное завершение работы приводит к росту доверия. Фактически доверие можно рассматривать как интегральный показатель новой роли руководителей, которая формируется под воздействием актуальных социальных и экономических факторов.

Не случайно в Великобритании Институтом лидерства и управления (*ILM*)<sup>1</sup> ежегодно проводится мониторинг доверия, в котором могут принять участие все желающие. Этот открытый инструмент позволяет увидеть, насколько сотрудники различных организаций доверяют своим руководителям. Отчет, представленный за 2010 г. [279], показывает, насколько вопрос доверия связан с влиянием макрофакторов на поведение людей, прежде всего с экономическим кризисом и формами его переживания различными организациями. В опросе 2010 г. принимали участие 5000 человек, которые позволили обнаружить общий рост показателей доверия от 2009 к 2010 г. практически во всех секторах экономики (особенно в перевозках и доставках) и снижение доверия в торговле. Исследование подтверждает известную позицию, заключающуюся в том, что разрыв в показателях доверия к среднему менеджменту и высшим руководителям организаций нарастает с увеличением численности организации, а следовательно, с ростом числа управленческих уровней, воспринимаемых сотрудниками как барьеры продвижения своих идей и позиций. Так, при численности организации до 10 человек показатели доверия к среднему и высшему менеджменту различаются между собой только на 4%, а при численности организации свыше 1000 человек — на 15%. Во всех случаях уровень доверия к непосредственным руководителям выше, чем к руководителям высокого уровня, при этом государственный сектор демонстрирует более серьезные разрывы, чем частный. Исследование показало, что выход из кризиса способствовал повышению доверия к руководителям высшего звена, в то время как средний и линейный менеджмент получили в целом такие же показатели, как в 2009 г.

Анализ основных проблем и особенностей работы в организациях начала XXI в. показывает, что трендами, отмечаемыми исследователями и практиками, темами, на которых сосредотачивают свои усилия *HRM*-специалисты, являются вопросы организации взаимодействия, формирования образа действий, ориентированного на заказчика (которым оказывается не только клиент, но и партнер по работе), создание взаимного доверия.

---

<sup>1</sup> *ILM* — Institute of Leadership & Management.



Рис. 1. Тренды развития менеджмента в начале XXI в.

Эти факторы позволяют найти резервы для развития эффективности организаций, они же способствуют позитивному отношению работников к компании как работодателю, создают предпосылки для формирования и реализации конкурентных преимуществ и позволяют выстроить устойчивые отношения организации на профильном рынке. Руководители, специалисты, клиенты, поставщики перестали восприниматься как «жители разных планет», их интересы и возможности все больше переплетаются между собой. В этом контексте перед менеджментом стоят новые задачи поиска технологий развития эффективности.

Ключевым звеном, создающим основные организационные эффекты, становится линейный и средний менеджмент, т. к. именно руководители низового и среднего звена оказывают наиболее существенное воздействие на то, как интерпретируются проблемы, формулируются задачи и понимаются цели деятельности сотрудников организаций.

Как было указано выше, в центре внимания современного менеджмента оказывается компетентностный подход, призванный если не разрешить все проблемы, то, по крайней мере, облегчить движение к их разрешению.

Проблема компетенций вообще и управленческих компетенций в частности обсуждается уже достаточно давно и имеет библиографию, ставшую классикой. Фактически все работы в этом направлении располагаются в пространстве, обозначенном двумя известнейшими текстами. Как уже было отмечено, одним из этих текстов можно по праву назвать работу *R.E. Boyatzis* [163]<sup>1</sup>, которая сразу становится классикой.

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / пер. с англ. М.: ГИППО, 2008.*

Почти через двадцать лет, в 2003 г. на свет появляется работа *A. Furnham* [237]<sup>1</sup>, расставляющая иные акценты в анализе деятельности специалистов и руководителей среднего звена и произведшая революцию в сознании многих специалистов в области управления.

Одно и то же поле управленческой деятельности описывается как зона квалификации и эффективности и как «чума», как территория рациональных действий и как пространство реализации неосознаваемых личностных особенностей. Один автор утверждает, что исследования, приводящие к построению моделей управленческих компетенций, имеют высокий смысл, другой задается вопросом о том, всегда ли нужны модели компетенций и могут ли они пролить свет на реальные задачи менеджмента.

Противостояние двух позиций реализуется в основном вопросе — что важнее: развивать компетенции менеджеров или преодолевать их некомпетентность? Где определить точку отсчета управленческих компетенций и как сформулировать цель: чтобы все были компетентными или чтобы не было некомпетентных? *R.E. Boyatzis* старается продемонстрировать веру в управленческую рациональность и технологии развития компетенций, *A. Furnham* показывает, что управленческая деятельность — пространство реализации субъективных, плохо осознаваемых предположений, стереотипов, уводящих менеджеров в сторону от реальных задач деятельности в поле берега собственной социально-психологической безопасности.

Со времени начала противостояния и *R.E. Boyatzis*, и *A. Furnham* написали достаточно много статей и книг. За это время их позиции если не претерпели изменения (как это можно было бы предположить из заглавия одной из статей *R.E. Boyatzis* [164], то сблизились. Оба автора все более сосредотачиваются не на самих компетенциях менеджеров, а на проблеме их развития. *R.E. Boyatzis* [165] анализирует, какие задачи стоят перед менеджером, который собрался двигаться по пути развития управленческих компетенций, а *A. Furnham* пишет скептические книги о скрытых сторонах менеджмента [238], стереотипах и упрощениях, названных автором менеджментом Мумбо-Юмбо [239], сомнительной эффективности управленческих тренингов [240] как о факторах, определяющих это развитие.

Несмотря на различие в подходах и методах исследования, оба автора сходятся на том, что проблема управленческих компетенций — это проблема поведения, которое регулируется психологическими

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Фарнэм А.* Некомпетентный менеджер. Некомпетентность как массовое безумие / пер. с англ. М.: ГИППО, 2008.

механизмами, находящимися под влиянием природных, социальных, культурных факторов. Их многообразие и взаимосвязанность позволяют строить разные модели, успешность которых может быть проверена только практикой. В то же время очевидно, что существуют ключевые факторы управленческого успеха, и они располагаются в зоне эмоционального интеллекта [166; 241]. Представления и отношения, созданные переживаниями конкретных событий, ничуть не меньше воздействуют на эффективность менеджмента, чем знания фактов и закономерностей.

Признание субъективной стороны менеджмента, озвученное не специалистами в области психологии, а экономистами [288]<sup>1</sup>, позволяет обнаружить новые горизонты в понимании существующей практики управления и создает новые перспективы теоретических конструкций. Объективность управления наступает тогда, когда события уже совершаются. Только тогда можно ясно и четко измерить и оценить фактическую сторону управленческого влияния на ситуацию. В то же время, когда менеджмент существует как идея или как процесс, когда он реализуется как состояние, объективные измерения если не вообще невозможны, то представляются весьма затруднительными. В этот момент и приходит на выручку идея компетенций, которая помогает хотя бы в некоторых аспектах объективировать происходящее для того, чтобы спрогнозировать ближайшее будущее и иметь возможность оказать влияние на него.

## Глава 2

# Компетенции и организации

Организации не так давно стали восприниматься как самостоятельные социальные субъекты. Они формально рассматривались как экономические субъекты, а большинство исследователей в области менеджмента расценивали их как территории, разграничивающие экономические и технологические процессы от отрасли до подразделения. Менеджмент традиционно был обращен внутрь организации.

Даже появление представлений об организационной культуре принципиально не изменило этой позиции, т. к. и в этом случае организации скорее расценивались как пространства развертывания определенных явлений, а не как субъекты — носители этих явлений [175; 210;

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Каплан Р., Нортон Д.* Сбалансированная система показателей: от стратегии к действию / пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2006.

533]. Социологи и культурологи, так же, как и психологи, занимающиеся проблемами исследований в рамках организационного поведения (*organizational behavior*), шли по пути «от человека», а не «от организации». Фактически это направление было общепринятым и не вызывало никаких сомнений.

Однако в 1980-х гг. начинается новая эпоха организационных исследований. В начале 1980-х гг. во многом по причине экономического кризиса, охватившего США, стал активно обсуждаться вопрос формирования конкурентных преимуществ компаний, которые хотели не только остаться на профильных рынках, но и существенно улучшить свои позиции относительно конкурентов. Активный поиск привел к распространению новых взглядов на сущность организаций и принципы их деятельности. В профессиональный лексикон миллионов вошли такие понятия, как «*миссия компании*», «*видение*», «*стратегия*», наглядно демонстрируя, что в практике люди уже готовы воспринимать организации как особые субъекты деятельности, наделенные соответствующими субъектными атрибутами. Развитие этих идей и привело к тому, что описание организаций стало включать в себя понятие «*организационные (корпоративные, ключевые, ядерные) компетенции*», а сами организации стали рассматриваться как игроки социального пространства, уже не так жестко, как ранее, разделяемого на специфические рынки.

## **2.1. Компетенции организации: образ организации и образ деятельности сотрудников**

Тема корпоративных компетенций начинает обсуждаться как развитие идей по формированию организационных стратегий, и авторами первых концепций становятся специалисты совсем не в той области, к которой относятся пионеры «движения за компетенции». *G. Hamel* и *С.К. Prahalad* [373]<sup>1</sup> выдвигают идею о том, что компании, лидирующие на рынке, обладают корпоративными компетенциями, позволяющими им развивать самостоятельные направления бизнеса, связанные глубокой идеей или ключевой чертой. Корпоративные компетенции как способности организации выступать автономным участником рынка, должны быть уточнены через определение ключевых компетенций — отличительных особенностей конкретной организации, а они, в свою

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Прахлад К.К., Хэмел Г.* Стержневые компетенции корпорации. [Электронный ресурс] // MGT-EDU.@Менеджмент для всех. URL: <http://mgt-edu.ru/14-35.php> (дата обращения: 10.07.2012).

очередь, должны быть оформлены в стратегическое ядро. Так появилась терминология, которой быстро овладел мировой менеджмент.

Ключевые компетенции авторы рассматривают как форму существования организации, которая является результатом коллективного опыта. Эти компетенции позволяют расширить доступ компании к разнообразным рынкам, отражаются в продуктах и, что самое важное, являются невозпроизводимыми для других компаний, т. к. содержат нетиражируемые элементы — все, кроме технологий.



Рис. 2. Модель ключевой компетенции организации  
(Pralhad C. K. & Hamel G., 1990)

Эту идею поддерживают и другие исследователи корпоративных компетенций. *G. von Krogh* и *J. Roos* [299] свидетельствуют, что конкурентные преимущества укоренены в видении, а *J.B. Barney* [140] поясняет, что они основываются на редких, ценных и неповторимых ресурсах организации.

*С.К. Prahalad* и *G. Hamel* еще в начале 1990-х пророчили, что в 1990-е лидерство на разнообразных рынках будет захвачено теми компаниями, которые будут ясно осознавать собственные ключевые компетенции и будут способны к их полной реализации. «Лет через десять время для корпоративного переосмысления уже может быть безвозвратно упущено», — резюмируют авторы [254, с. 91]. С той поры прошло уже дважды по десять лет, и прогноз, данный исследователями, оправдался в полной мере, о чем свидетельствуют современные исследования (см., напр., [438]).



С работ С.К. Prahalad и Г. Hamel берет свое начало направление, которое носит наименование *ресурсный подход к стратегии (RBV)*<sup>1</sup>. Стратегические ресурсы, которые определяют конкурентное преимущество компании, рассматриваются как совокупность элементов, одним из которых выступают корпоративные (ключевые) компетенции [196].

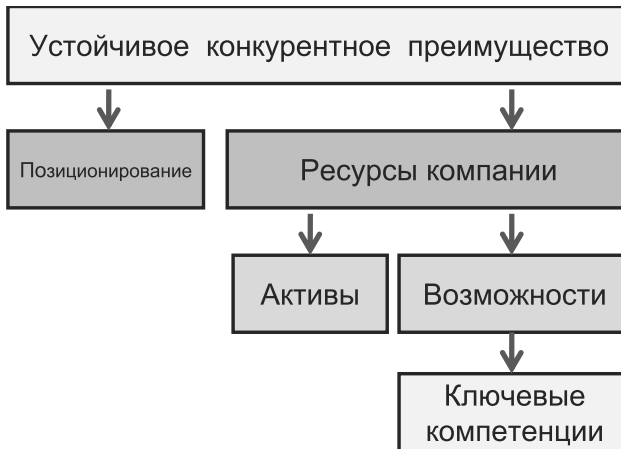


Рис. 3. Место ключевых компетенций в структуре факторов конкурентных преимуществ (Clardy A., 2008)

Ключевые компетенции по-разному рефлексированы компаниями, но наиболее успешные уже давно прошли путь идентификации компетенций, т. к. в соответствии с трендами стратегического менеджмента определили и закрепили перечень ключевых ценностей, которым следует как сама компания, так и ее сотрудники.

J.C. Collins и J.I. Porras [200] создали обзор документов, в которых отражены представления о ценностях наиболее известных американских компаний (табл. 1).

Контент-анализ материалов о ценностях, на которые ориентированы представленные выше компании, позволяет обнаружить связь между ними и ключевыми компетенциями, заявляемыми этими компаниями [470]. Так как анализу подверглись всего девять компаний, указанная частота свидетельствует о высокой значимости перечисленных ниже компетенций (табл. 2).

<sup>1</sup> RBV — resourcebased view of strategy.

Таблица 1

**Ценности ведущих американских компаний**  
(Collins J.C. & Porras J. I., 1994)

Компания	Заявленные ценности
American Express Co	Обслуживание клиентов, надежность, инициатива
The Boeing Co	Лидерство «переднего края», готовность к риску, ответ на вызовы, безопасность и качество воздушных перевозок, этика
Citicorp	Экспансия, быть впереди, предпринимательство и самостоятельность, агрессивность и уверенность в себе
General Electric Co	Технологии и инновации, баланс интересов, ответственность и предоставление возможностей, честность
Hewlett Packard Co	Технический вклад, уважение и возможности для персонала, вклад и ответственность, гарантированное качество, прибыль и рост
Procter & Gamble Co	Превосходство в продуктах, самосовершенствование, честность и справедливость, уважение к индивидуальности
3M Corp	Инновации, взаимодействие, инициатива и личный рост, толерантность к честным заблуждениям, качество и надежность, решение проблем
Wal-Mart Stores Inc	Ориентация на клиента, обмен опытом, партнерство с сотрудниками, направленность, преданность, энтузиазм, поддерживать связь, преследовать высокие цели
Walt Disney Co	Отсутствие цинизма, тщательность и поступательность, творчество, смелые мечты, очарование, создание счастья и реализация американской мечты

Таблица 2

**Ключевые корпоративные компетенции ведущих американских компаний**  
(Zingheim P.K., Ledford J.G.L. & Schuster J.R., 1996)

Компетенции	Частота упоминания (N = 9)
Ориентация на клиента	8
Коммуникация	7
Ориентация на команду	6
Техническая экспертиза	6
Ориентация на результат	6
Лидерство	6
Адаптивность	5
Инновационность	5

Спустя несколько лет подобное исследование было проведено в Великобритании [232]. Сравнение двух исследований показывает, насколько близки позиции компаний, несмотря на прошедшее десятилетие и разделяющий эти компании океан.

Таблица 3

**Ключевые компетенции британских компаний (Fletcher B., 2007)**

Компетенции	Количество компаний, %
Ориентация на клиента	65
Ориентация на лучший результат	30
Ориентация на команду	78
Бизнес-прозорливость	38
Личный энтузиазм	8
Организационное понимание	6

*J.B. Barney* и *D.N. Clark* [141] предложили эвристичную формулу, которая легко запоминается и очень хорошо работает: ключевые компетенции — это ценности, значимые для клиентов, которые являются редкими, неподражаемыми и обеспечены соответствующей организационной структурой (*VRIS*)<sup>1</sup>.

Одной из важных проблем ключевых компетенций является сложность оценки. Диагностика ключевых компетенций организаций затруднена, т. к. неизвестно, какие измерения могут ясно показать, что именно эта компетенция является ключевой. *A. Clardy* [196] предлагает общую стратегию диагностики, связанную с проблемой обнаружения ключевых компетенций. Она заключается в последовательных ответах на несколько вопросов.

Таблица 4

**Диагностика ключевых компетенций организации (Clardy A., 2008)**

Задача	Вопрос
Определение	Имеет ли компания конкурентное преимущество?
Понимание	Что лежит в основе конкурентного преимущества — активы или возможности?
Поиск	Если это возможности, где они сосредоточены?
Обнаружение	Какие возможности реализуются посредством компетенций?
Фиксация	Как выглядят эти компетенции на практике, в детализации?
Окончательное определение	Действительно ли данная ключевая компетенция определяет конкурентное преимущество?

<sup>1</sup> *VRIS*: Value — Rare — no-Imitate — to Sustain advantage.

Ответы на эти вопросы не так просты, поэтому далеко не каждая организация может похвастаться четким определением собственных ключевых компетенций. Обычно это происходит только после того, как она будет признана лидером отрасли, что затрудняет использование компетентностного подхода при формировании ключевых компетенций, а только дает возможность понять основания удержания конкурентного преимущества. Именно поэтому важно исследовать, как формируются ключевые компетенции, как менеджмент организации может сформулировать представления об основаниях конкурентного преимущества еще до того момента, как организация своими результатами подтвердит их наличие.

Рассмотрению динамики развития корпоративных компетенций посвятили свою работу *P.R. Sparrow* и *M. Bognanno* [408]. Они попытались показать, как формируется то, что называется *ядерными компетенциями* — основными источниками конкурентного преимущества компаний. В результате многокомпонентного исследования авторами представлен жизненный цикл развития компетенций, состоящий из четырех этапов: зарождение (*emerging competence*), упадок (*declining competence*), переходная ступень (*transitional competence*) и ядерная компетенция (*core competence*).

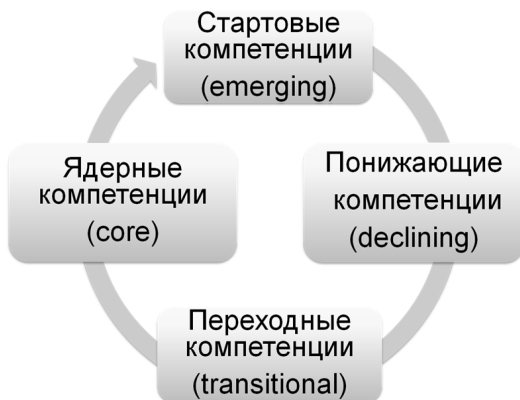


Рис. 4. Динамика организационных компетенций  
(*Sparrow P.R. & Bognanno M., 1993*)

Динамика корпоративных компетенций определена как результат действия двух факторов — индивидуального и организационного. Очевидно, как на данную позицию повлияли традиционные для теории менеджмента представления об организационном цикле и этапах раз-

вития организации. Мы видим практически те же этапы и ту же логику неустойчивого развития, сопровождающегося кризисами, связанными с увлечением некогда обнаруженными способами достижения желаемых результатов. Упадок, проявляющийся в тиражировании стартовых компетенций, следовании типовым сценариям, представляет собой наиболее любопытную область исследования, т. к. выступает этапом, в котором объединяются актуальная эффективность и завтрашняя неэффективность организации. Во многом это связано с позициями конкретных людей, принимающих решения о том, как именно действовать. В этом смысле корпоративные компетенции напрямую связаны с индивидуальными.

Чтобы точно определить такую связь, необходимо проследить путь, по которому шла теория компетенций в своем развитии в области стратегического менеджмента. Для этого необходимо объединить две позиции, в которых активно используется понятие «компетенция», — маркетинг и психологию, практику, сложившуюся в области *HRM* и в стратегическом менеджменте.

Одну из известных попыток оценки различий в понимании компетенций как образа индивидуальной деятельности и образа деятельности организаций продемонстрировал *B. Simpson* [403]. Он сравнил представления о компетенциях, используемых *HRM*-специалистами и специалистами по стратегическому менеджменту.

Таблица 5

**Сравнение исследований компетенций в областях управления  
человеческими ресурсами и стратегического менеджмента**  
(*Simpson B., 2002*)

Понимание и применение компетенций		
	HRM	SM
Уровень анализа	Микроуровень	Макроуровень
Объект исследования	Личность	Организация
Область исследования	Навыки и опыт	Интеллектуальный капитал
Предмет исследования	Функциональная эффективность	Конкурентное преимущество
Область применения	Развитие менеджмента	Стратегическое позиционирование

Ключевые компетенции организации и персональные компетенции сотрудников находятся в тесной взаимосвязи, но при этом нельзя полагать, что организационные компетенции являются суммой персональных компетенций сотрудников. *R.K. Lahti* [309] показывает, что ключе-

вые компетенции являются элементами организационной культуры и оказывают влияние на индивидуальные компетенции сотрудников через такие элементы организационной философии, как миссия, видение, стратегия, ценности. В связи с этим все большее внимание исследователи уделяют контекстному подходу к организационным компетенциям, при котором ключевые компетенции организации и оказываются тем смысловым контекстом, который определяет формулирование, оценку и развитие персональных компетенций сотрудников. При этом и корпоративные компетенции, и персональные компетенции расцениваются как корпоративный актив [253].

Концепция контекстности компетенций помогает организовать процесс формирования компетенций сотрудников, специфических именно для конкретной организации, и позволяет переориентировать позицию при анализе компетенций с общего подхода в область организационной специфики, из области индивидуальных карьерных планов в область стратегических организационных перемен. Как ясно показал *A. Clardy* [196], отсутствие корпоративного контекста превращает оценку индивидуальных компетенций в оценку решения конкретных задач. В этом случае происходит подмена, и вместо обнаружения оснований организационного успеха мы можем обнаружить только основания для технических действий.

Несомненно, существует большой соблазн простого объединения концепций корпоративных компетенций и компетенций персональных. Анализируя современное состояние теории компетенций, *H.M. Chen* и *W.Y. Chang* [189] делают вывод об основаниях перемещения представлений, сформированных в области *HRM*, в область стратегического менеджмента и обратного движения, обозначив общие черты (иногда только внешние) обоих направлений. Устоявшаяся традиция теории компетенций, по мнению авторов, заключается в том, что компетенции описываются через сходные эпитеты, одинаково применимые (именно как эпитеты) и в описании индивидуальных, и в изложении сущности корпоративных компетенций.

Представления о корпоративных и индивидуальных компетенциях, несомненно, сходны по структуре и составу, т. к. одни без других не имеют никакого смысла. Корпоративные компетенции невозможны без людей, которые их поддерживают в своей деятельности, а отсутствие организационного контекста превращает персональные компетенции в общие, что ликвидирует их дифференцирующую способность. Требования, которые формулируются в адрес отдельных работников, и требования к организациям все больше совпадают между собой [254].

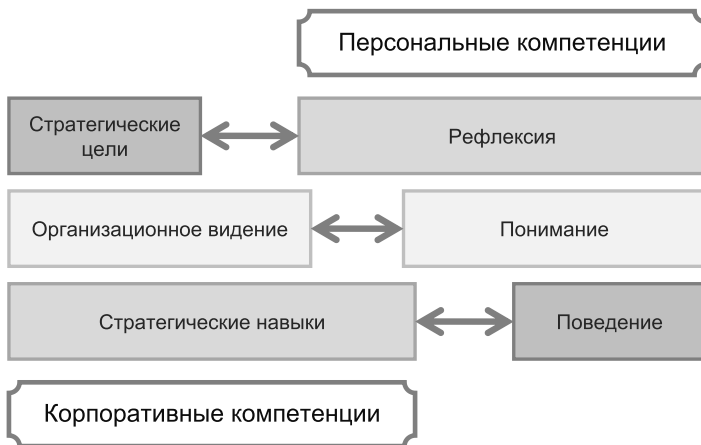


Рис. 5. Связь организационных и персональных компетенций  
(Chen Hai Ming, Chang Wen Yen, 2010)

Сходство характеристик компетенций, принадлежащих разным субъектам (организации и персоне), приводит к еще одному интересному выводу. Организационная культура способствует как укреплению корпоративных компетенций, так и усилению персональных, поскольку действует как катализатор идентичности [453]. Основой для формирования идентичности выступают ценности, разделяемые всеми сотрудниками. Однако полная идентификация может привести к стагнации компетенций, прежде всего корпоративных.

Для того чтобы персональные компетенции стали источником развития корпоративных компетенций, в организации необходимо культивировать взаимное доверие. Как было отмечено в предыдущей главе, проблема взаимного доверия в настоящее время становится одной из ключевых в практике менеджмента. Как фактор доверие влияет на систему взаимоотношений по организационной вертикали и создает пространство для реализации производственной инициативы у сотрудников [223], а как результат — влияет на производительность труда [418]. Взаимное доверие помогает сотрудникам развивать гибкость и повышать готовность к неопределенности [256].

Общность ценностей и взаимное доверие активизируют еще один фактор связи индивидуальных и корпоративных компетенций — взаимные инвестиции. Организация и сотрудники заключают формальные и негласные контракты [437], согласно которым происходит обмен инвестициями, наиболее заметный в ситуациях обучения.

Общность ценностей, взаимное доверие и взаимные инвестиции можно по праву назвать краеугольными камнями в основании корпоративных компетенций.



Рис. 6. «Краеугольные камни» системы корпоративных компетенций

Несмотря на то что принципиальные взаимосвязи в представлениях о корпоративных и персональных компетенциях определены, вопросов в пределах теории компетенций не становится меньше. Так, в отчете UKCES<sup>1</sup> 2009 г. [146] указывается, что компании испытывают сложности при реализации стратегического подхода, поскольку среди руководителей разного уровня существуют сомнения в его правильности, им не хватает знаний. Исследователями отмечается и то, что для британских компаний характерна культура упрощения, заключающаяся в том, что менеджеры склонны действовать «на короткой дистанции» управленческих решений и стараются не расходовать свои силы на общие вопросы, касающиеся стратегии [422]. Положение усугубляется тем, что до сих пор компаниям выгодно решать стратегические задачи не через изменение менеджмента, а через наем дешевой рабочей силы [291], что в принципе тормозит реализацию компетентностного подхода в практике.

Указанные особенности очень тревожны, т. к. именно через действия руководителей разных уровней стратегия транслируется в зону реализации — в пространство деятельности сотрудников, которые через персональные компетенции и призваны сформировать и удержать компетенции корпоративные. В связи с этим следует еще раз отметить, что руководители на местах (линейные менеджеры и менеджеры среднего звена) все больше сталкиваются в своей практической деятельно-

<sup>1</sup> UKCES — United Kingdom commission for employment and skills (Комиссия по занятости и навыкам Великобритании).



сти с вопросами, которые считаются полем ведения специалистов *HRM*. Основными проблемами, которыми приходится ежедневно заниматься руководителям всех уровней, являются:

- фиксация отдельных фактов, свидетельствующих о наличии или об отсутствии компетенций [367];
- оценка качества командной работы и эффективности проведения совещаний и собраний в подразделениях и рабочих группах [146];
- оценка сотрудников — использование критериев оценки, адекватных как поставленной задаче, так и определенной стратегии [383];
- развитие причастности — готовности сотрудников добровольно прилагать усилия и способствовать реализации организационной стратегии [443];
- оценка результативности и эффективности — использование разнообразных показателей производительности, которые могут существенно различаться в зависимости от представлений людей о том, что именно требуется в первую очередь [357].

*P. Bates, A. Cox* и *G. Robertson-Smith* [146] предлагают модель, в которой отражаются суммарные представления о том, как именно усилия *HRM* способствуют решению проблем стратегического менеджмента. Свою модель они назвали «4А», т. к. в ее центре — четыре направления воздействия (*ability, access, application, attitude*).



Рис. 7. Модель *HRM*-воздействия на решение задач стратегического менеджмента «4А» (*Bates P., Cox A., Robertson-Smith G., 2009*)

К сожалению, представленная модель ничего не объясняет, а только констатирует, что для достижения результатов, необходимых с точки зрения стратегического менеджмента, системы управления человеческими ресурсами идут двумя путями — когнитивным и мотивационным. Не стоит игнорировать тот факт, что представление в когнитивном сценарии будет основой для интерпретации ситуации, а в мотивационном — формулой целеполагания. На уровне представлений о желаемом результате оба пути смыкаются, так что их выделение в качестве самостоятельных выглядит весьма условным допущением.

За последние 20 лет теория стратегического менеджмента активно использовала идею компетенций. В то же время очевидно, что усилия, направляемые на разные аспекты проблемы, до сих пор не объединены [368]. Основными сложностями, которые отмечают большинство авторов, работающих в данном направлении, являются следующие:

- отсутствует единство между академическими исследованиями в таких областях, как экономика, социология, психология, культурология, и конкретной организационной практикой;
- отсутствует единство позиций специалистов разных стран;
- понятие «компетенции» используется зачастую как технический заменитель тех аспектов обсуждаемых вопросов, который находится за пределами фокуса проблематики конкретного исследования.

Поэтому, несмотря на обширную литературу и явную готовность специалистов рассматривать проблемы корпоративных и персональных компетенций, нельзя сказать, что существует полная ясность в том, как соотнести концепции, разработанные в общей теории компетенций, на которую ориентируются *HRM*-специалисты, и представления, сформированные в пределах исследований по стратегическому менеджменту.

В настоящее время развернулась серьезная дискуссия о том, может ли вообще существующая парадигма реально определить связь между действиями отдельных сотрудников и организационными эффектами. Критические обзоры, публикуемые в последнее время [161], говорят о том, что эмпирические данные по этому вопросу накапливаются с невероятными темпами, но это не лишает ситуацию прежних характеристик неопределенности и фрагментарности [447]. *D. Guest* еще в 1997 г. [251] полагал, что отсутствует ясная теория, объединяющая вопросы организационной эффективности и управления человеческими ресурсами. С тех пор прошло немало времени, но теория не может считаться окончательно сложившейся, несмотря на то что приближение к ней, на наш взгляд, можно обнаружить в обсуждении вопросов о компетенциях менеджеров и проблемах, связанных с их определением.

## 2.2. Менеджер — создатель или носитель образа организации?

Описывая основные проблемы, с которыми сталкиваются менеджеры начала XXI в., *A. Furnham* [237] перечисляет причины возникающих сложностей, к которым относит недостаточную обратную связь, суеверия, бессистемность образования, готовность следовать за чужими моделями и схемами и страх неопределенности. Другими словами, основным фактором, который он обсуждает во многих своих работах, выступает система представлений менеджеров, характеризующаяся фрагментарностью и нелогичностью, что и ведет к потере ее мотивационного потенциала.

*A. Furnham* показывает, что возможны разные типы некомпетентности, любой из которых хуже другого.



Рис. 8. Модель некомпетентности менеджера (*Furnham A., 2003*)

Модель явно указывает на замкнутый круг: низкие результаты приводят к тому, что надежды на лучшее тают, а некомпетентность усугубляется. Автор показывает, что некомпетентность во многих организациях не рассматривается как противоположность компетентности. Зачастую то, что выглядит как отсутствие управленческих компетенций с пози-

ции людей, разделяющих концепцию стратегического менеджмента, в организациях поддерживается как элемент организационной культуры, позволяющий некомпетентным менеджерам добиваться формальных карьерных успехов. По существу, организационная культура может провоцировать психическую нестабильность менеджеров, что и является одной из тем, развиваемых *A. Furnham* в своих книгах.

Его предшественник *J. Courtis* [202] выделил пять основных ошибок менеджеров, анализ которых не потерял своей актуальности. Среди этих ошибок одна может быть представлена как основная — ошибка упущения (не сделано, не сказано), а остальные — сопутствующие. К ним относятся: ошибки полномочий (сделано то, о чем никто не просил), ошибки качества исполнения (сделано так, что лучше бы не делалось вообще), ошибки времени (сделано либо не вовремя, либо поздно), ошибки позиции (сделано так, что испорчены отношения).



Рис. 9. Основные ошибки менеджеров (*Courtis J., 1986*)

То, что описывает *J. Courtis*, так или иначе отмечают авторы большинства исследований, обсуждаемых в данной главе. *G.P. Hodgkinson* и *P.R. Sparrow* видят причину создавшейся ситуации в том, что современная управленческая ситуация кардинально изменена и менеджеры вынуждены заниматься тем, что называется *задачей управления процессами, которые невозможно контролировать*.

Как свидетельствует *B. Burnes* в статье с красноречивым названием «*Не стреляйте в пианиста — он играет, как умеет*» [174], то, что выглядит как некомпетентность конкретных менеджеров, должно обязательно рассматриваться через призму организационной культуры. Как показывают его исследования, именно особенности сложившихся и зафиксированных организационных представлений зачастую блокирует применение новых технологий. Анализируя неэффективность внедрения

компьютерных технологий в британских компаниях, автор показывает, как конкретные менеджеры — руководители разных уровней с трудом преодолевают сопротивление организационной среды. Автор утверждает, что попытки оценить компетенции конкретных менеджеров и тем самым объяснить неэффективность организаций через персональную неэффективность не могут считаться адекватными. Организационная культура действует как вязкая среда, в которой тонут благие начинания, а организационная структура выступает как форматирующая сила. Как показали *J. Li, J. Hou* и *R. Voola* [319], организационная структура может рассматриваться как особый посредник между компетенцией менеджеров и корпоративной компетенцией, и от ее качественных характеристик зависит как возможность развития конкретных менеджеров, так и динамика развития организации.

Сложности в теоретическом осмыслении большого массива эмпирических данных, свидетельствующих о взаимосвязи компетенций менеджеров и компетенций организации, заставляют авторов все чаще прибегать к метафорическому языку в описании. *D. Ruth* [392] предлагает использовать метафору «*интеллектуальный пейзаж*», которая развивает понимание когнитивной природы современного стратегического менеджмента. Ссылаясь на конкретные программы обучения и развития, тренинговые планы компаний, она использует образ агрофирмы для того, чтобы получить объяснение связи планируемых мероприятий по развитию менеджеров с заявленной в компании стратегией. В результате такого экскурса делается вывод о том, что компании, постоянно «высевающие» когнитивную монокультуру, получают на выходе серьезные стратегические сложности, а одним из способов культивирования монокультуры называется применение моделей компетенций.

Противоположная точка зрения представлена шотландским исследованием, в котором рассматривается одна из актуальных проблем — развитие новых видов бизнеса на территориях, традиционно занимавшихся иными видами деятельности. Так, для Шотландии туристический бизнес в начале 2000-х гг. стал новой зоной инвестиций, и возникла проблема в развитии компаний, которые задействованы в данной сфере. Исследование, проведенное в 2004 г. [450], показало, что большинство организаций испытывают трудности именно в зоне стратегического самоопределения, и это во многом связано с характеристиками менеджеров, занимающих в них не только ключевые, но и средние позиции. Автор напрямую связывает организационные способности менеджеров (управленческие компетенции) и компетенции в области самоорганизации со стратегической эффективностью компаний. Основные раз-

личия обнаружены между характером компетенций, демонстрируемых представителями высокого управленческого уровня и низового менеджерского звена, между теми, кто прошел специальную подготовку для конкретной должности в соответствии с моделью компетенций, и теми, кто не проходил специализированного обучения на основе модели компетенций вплоть до пятидесятилетнего возраста. Автор подчеркивает, что только модель компетенций менеджеров может стать той основой, которая позволит малым компаниям сформулировать и реализовать собственную стратегию.

По всей видимости, непосредственная связь между развитием компетенций менеджеров и развитием корпоративных компетенций гораздо заметнее и легче распознается в небольших организациях [284]. Когда *S. Taylor, R. Thorpe* и *S. Down* [426] изучали проблемы стратегического развития малых предприятий, они оценивали развитие компетенций менеджеров, в том числе динамику компетенций в результате подготовки по программам *MBA*<sup>1</sup>. Авторы обнаружили прямую связь между ежедневным поведением менеджеров и результатами деятельности компании. Представленные ими данные позволяют сделать предположения о том, что образ действий менеджера, складывающийся в представлениях его подчиненных, является основанием для принятия решений на уровне исполнителей о том, как именно может быть сделана работа, и напрямую оказывает воздействие как на процесс, так и на результат их деятельности. В конечном итоге работа непосредственных исполнителей и отразится в формировании корпоративных компетенций.

Корпоративная эффективность зависит не только от того, какие компетенции приписываются сотрудникам, но и от того, формируется ли вообще в компании модель компетенций. Зачастую сам процесс построения системы компетенций для оценки сотрудников оказывается основанием для роста эффективности организации [316].

Развитие корпоративных компетенций легче всего наблюдать в том случае, если можно очистить объект наблюдения от влияния иных факторов. В этом смысле большой интерес представляют исследования в странах, которые только вступают на путь развития стратегического менеджмента и представляют собой замечательный полигон, демонстрируя чистую ситуацию взаимосвязи таких явлений, как управленческое образование, менеджерские компетенции и стратегия организации, направленная на формирование корпоративных компетенций. В данных исследованиях рассматриваются связь организационной эффективно-

<sup>1</sup> *MBA* — Master Business Administration (мастер делового администрирования — квалификационная степень, присуждаемая по окончании курса бизнес-школы).

сти с гендерными и возрастными характеристиками менеджеров [395], профилем деятельности компаний, степенью разработки организационной стратегии и иными факторами [427].

Несомненно, компетенции менеджеров оказывают влияние на формирование ключевых компетенций компании. Именно поэтому многие модели, используемые в стратегическом менеджменте, рассматривают вопросы развития компетенций (*competency development*) через управление компетенциями менеджеров (*competency management*). В частности, консалтинговая компания *CPS HR* [205] предлагает модель управления компетенциями, включающую три этапа — планирование достижений, мониторинг и развитие.



Рис. 10. Роль компетенций менеджеров в реализации ключевых компетенций компании (CPS)

Эта модель помогает объяснить менеджерам, зачем вводятся оценки компетенций как инструмент управления, но не дает понимания сущности связей между явлениями, заключенными в модель.

Развитие компетенций (CD) и управление компетенциями (CM) — два взаимосвязанных направления, в которых сочетаются интересы спе-

циалистов по стратегическому менеджменту и управлению человеческими ресурсами. Так как менеджеры оказываются в центре внимания с любой из этих позиций, важно определить, какие именно компетенции менеджеров необходимо иметь в виду, для того чтобы их развитие привело к развитию ключевых компетенций компании.

*A. Weiss* [452] указывает, что требования, предъявляемые к современным менеджерам, таковы, что они должны всегда соотносить свою деятельность с организационными стратегиями и целями. Он сравнивает руководителей современных компаний с генералами, которые сидят в тылу и разрабатывают стратегии несуществующих сражений. Автор считает, что современные менеджеры должны уподобиться генералам времен далеких войн, которые верхом на боевых конях находились в авангарде и вели за собой войска до победы. Авангардная роль менеджеров выражается, прежде всего, в их способности к построению видения и готовности транслировать это видение в адрес своих подчиненных. При этом автор указывает на необходимость использования приемов визуализации и эмоционального окрашивания, чтобы картина достижимого будущего была понятна каждому подчиненному.

Компетенции менеджеров обеспечивают эффективность не только их собственной деятельности, но и деятельности всех сотрудников организаций, которые находятся с ними во взаимодействии. Компетенции в современном представлении воспринимаются как особое облачение деятельности, позволяющее обнаружить ее эффективность. Компетенции формулируются как задачи и не дают ответа на вопрос, как именно эти задачи решить. Стратегический подход к деятельности менеджеров позволяет вскрыть сущность управленческой деятельности, которая не всегда очевидна и неоднозначно проявляется в конкретных действиях. Руководители разных уровней, вне зависимости от формальных организационных процедур, формируют стратегию компании, формулируют ее в метафорах и конкретных показателях, транслируют свои представления друг другу и своим подчиненным, осуществляют контроль процессов с тех позиций и по тем критериям, которые стратегией предусмотрены.

Подводя итог рассуждениям о компетенциях как ключевых понятиях стратегического менеджмента и управления человеческими ресурсами, нельзя не остановиться на представлении общей картины тех процессов, которые объединяют эти два явления. Анализ подхода, основанного на компетенциях (*СВА*)<sup>1</sup>, позволяет обнаружить несколько уровней использования идеи компетенций.

<sup>1</sup> *СВА* — Competency based approach.





Рис. 11. Подход, основанный на идее компетенций — общая модель

На самом общем уровне оказываются исследования в рамках общей теории компетенций, призванные показать, как компетенции работают в широком социально-экономическом контексте. Важным фактором, определяющим роль компетенций в современных взглядах на общество и экономику, выступает возможность свободного самоопределения человека, который все менее зависит от форматов, задаваемых официальным образованием и квалификационной рубрикацией. Темпы изменений социокультурных условий настолько высоки, что любая институализация не может поспеть за ними, следовательно, не может быть использована как единственный способ формализации отношений людей в широком поле профессиональной занятости. Идея компетенций создала прорыв, позволяющий разным людям использовать демократическую процедуру доказательства своей способности занимать конкретные должности вне зависимости от формально фиксированного образовательного и карьерного пути.

Следующий уровень использования подхода, основанного на идее компетенций, — исследования по стратегическому менеджменту, которые показали, что компетенции могут быть применены не только к описанию деятельности отдельных людей, но и к организациям в целом. Идея ключевых компетенций не только придала импульс маркетинго-

вым исследованиям, но и сблизила стратегический менеджмент и *HRM*, придала управлению человеческими ресурсами новый статус, превратив это направление из несущего расходы, в направление, приносящее прибыль. Стратегический менеджмент по-новому позволил взглянуть на организационный контекст и увидеть в нем не только форматы и процедуры, но и поле реализации когнитивных установок и моделей, объединил усилия экономистов и психологов, о чем исследователи XX в. могли только мечтать.

Третий уровень рассмотрения компетенций — идея управления компетенциями, рассматриваемая как особое направление менеджмента. Управление компетенциями пытается найти технологии, позволяющие объединить персональные компетенции и ключевые компетенции организации, найти механизмы их взаимоусиления. В управлении компетенциями особую роль имеют исследования, характеризующие менеджеров разных управленческих уровней и статусов — от топ-менеджмента до линейного управления. Менеджеры представлены как носители управленческих позиций, как субъекты стратегических трансформаций, как руководители подчиненных, и все эти роли напрямую связаны с проблемами развития компетенций — как собственно компетенций менеджеров, так и компетенций их подчиненных и ключевых корпоративных компетенций. Менеджер, оказывающийся в центре всех ракурсов рассмотрения проблем компетенций и их развития, действительно становится ключевой фигурой, и не удивительно, что большинство исследований в рамках теории и прагматики компетенций посвящено менеджерам.

Четвертый уровень рассмотрения проблем компетенций — собственно технологии развития компетенций в организациях. Они могут быть различными и использоваться в соответствии с разнообразными организационными задачами и включают в себя разные по статусу процедуры, среди которых в качестве самостоятельных направлений можно выделить направленное обучение (тренинг), развитие в процессе ежедневной работы и технологии карьерной динамики. Развитие компетенций направлено на реализацию стратегии компании, создавая конкурентные преимущества, подтвержденные управленческим стратегическим видением и готовностью персонала реализовать как конкретные планы и программы, так и стратегическую идею в целом.

# Часть 2

## Идея компетенций

### Глава 3

#### Теория компетенций — ответы и новые вопросы

Компетенции лежат в основе эффективной деятельности. Они напрямую связаны с задачами деятельности и реализуются в поведении человека. В компетенциях отражаются знания, умения, навыки, мотивация, индивидуальные черты, которые интегрируются в готовность действовать в соответствии с функциональными (внешними) требованиями. Компетенции рассматриваются как качества личности и как требования к работе. Компетенции соседствуют с компетентностью, которая одними авторами определяется как гарант минимально допустимых результатов, а другими — как свидетельство гарантированных достижений. Эти и некоторые иные положения отражают современный взгляд на компетенции, сложившийся в период 1980—2000 гг.

В определениях компетенций в большей степени обнаруживается то социальный, то психологический контекст, в компетенциях видится и объективный инструмент, и субъективное свойство, их связывают с рефлексией, но при этом подчеркивают, что на них можно оказать воздействие извне. Определения компетенций разнородны, разнонаправлены, но это не мешает тысячам специалистов во всем мире заниматься их описанием, моделированием и использованием данных моделей.

Теория компетенций имеет несколько стартовых точек, находящихся в разных областях гуманитарного знания. Самыми первыми исследованиями в области теории компетенций необходимо признать работы *N. Chomsky* [193] в области лингвистики и исследования, *R. White* [457] — в рамках теории мотивации. *N. Chomsky* показал, что существует принципиальное различие между языковыми правилами и нормами, с одной стороны, и способами их употребления конкретным человеком в своей языковой практике — с другой стороны. Компетенция в этом смысле — индивидуальные знания языка, которые только в идеальной

ситуации полностью разворачиваются в конкретных случаях языкового употребления. Компетенция здесь выступает как потенциал, который реализуется в реальной практике, но не может быть оценен по отдельным эпизодам употребления. Фактически *N. Chomsky* показал, что существует некий поведенческий диапазон, характерный для конкретного человека, который практически невозможно протестировать искусственными способами (например, посредством экзаменационной проверки знания правил). Этот диапазон и определяет персональную успешность, в частности в коммуникации.

*R. White*, критически оценивая теории мотивации, которые активно обсуждались в середине XX в., ввел понятие «компетенция» для объяснения аспектов взаимодействия субъекта с окружающей средой. В своей статье он поясняет, что компетентность субъекта — это способность эффективно взаимодействовать с окружающей средой. Компетенции как механизм мотивации побуждают к «действиям по улучшению» в отличие от биологических потребностей, работающих на устранение дефицита. Рассматривая поведение детей, *R. White* отмечает, что дети стараются вести себя как «более взрослые» по сравнению со своим фактическим возрастом, как только им становятся доступны новые речевые конструкции и контроль объектов. Автор делает вывод о том, что люди, обладающие каким-либо новым для себя умением, стараются развить его и максимально использовать, т. к. переживают «чувство эффективности» — особое состояние удовлетворения, отличное от обычного удовлетворения базовых потребностей. Фактически именно *R. White* первым связал понятия «компетенции» и «эффективность», но совсем не в том смысле, в котором эти понятия встречаются в одном контексте в настоящее время. Для *R. White* эффективность — особое переживание субъекта, а не внешняя оценка характеристик его деятельности.

С момента выхода данных работ в свет прошло достаточно много времени. Теория компетенций развивалась в течение сорока лет в нескольких направлениях. Тон задали два, наиболее ярко представленные как по числу исследований, так и по ясности позиции, — американский поведенческий подход и британский организационный подход.

### 3.1. Американская традиция

*D. McClelland* в начале 70-х гг. XX в. опубликовал статью [339], которая не просто активизировала исследования в области компетенций, но и стала восприниматься как истинный старт данной проблематики. В своей статье он обсуждает вопрос о том, что система образования не

может стать надежным гарантом успешности профессиональной карьеры. Действительно, многие сталкивались с тем, что школьные и вузовские отличники ничем в жизни так и не отличились, а бывшие «троечники» достигли высот в бизнесе, политической карьере, создали крепкие семьи, организовали устойчивый быт. Причины *D. McClelland* видит в том, что, во-первых, никакие тесты на знания, равно как дипломы и аттестаты об образовании, не прогнозируют реальный успех в жизни; во-вторых, что для *D. McClelland* оказалось очень важным, сами попытки связать ожидания успеха с уровнем образования и успешностью обучения представляют собой угрозу дискриминации, т. к. очевидно, что женщины, этнические меньшинства, выходцы из низших социальных слоев сразу оказываются за чертой рассмотрения потенциально успешных людей из-за ограничений в получении образования, низкой «точки старта». Подтверждая эту идею, *H. M. Greenberg* и *J. Greenberg* [250] показали, что возрастные, гендерные и расовые различия не имеют существенной связи с эффективностью деятельности. На успех влияют не знания и оценки знаний, а компетенции — возможности субъекта реализовать, проявить свои лучшие стороны и направить их на желательные для себя достижения. Так, во многом с подачи *D. McClelland* появилось понятие «компетенции» как центральное понятие не только в рамках гуманитарного знания, но и в широкой социальной практике.

В результате осмысления проблемы *D. McClelland* пришел к выводу о том, что для исследования компетенций как механизма успешного поведения необходимо соблюдение нескольких условий. Прежде всего, речь идет о сравнительных исследованиях, в которых оцениваются выборки успешных и неуспешных людей. Такой подход позволяет в результате психологического исследования найти характеристики, различающиеся в этих выборках, а следовательно, влияющие на успех. Кроме того, согласно *D. McClelland* обязательно использовать принципиально иные, по сравнению с классическим психологическим тестированием, методики исследования. В жизни редко возникают ситуации, организованные в жанре тестовых вопросов — с ограниченными вариантами ответов. Жизнь представляет собой открытую систему с незавершенными ситуациями, поэтому важно оценивать людей именно тогда, когда человек сам конструирует свое поведение, что позволяет обнаружить спонтанные реакции.

Первыми результатами исследований *D. McClelland* воспользовалась американская дипломатическая служба, заказавшая стартовые работы по оценке молодых дипломатов. Именно тогда были получены и оценены различия в характере социальной перцепции, различия в уровне эмпатии, которые отличают успешных сотрудников от менее успешных коллег.

Открыв «движение за компетенции» (выражение самого *D. McClelland*), этот известный американский профессор начал объединение двух направлений социальной практики и научных исследований — менеджмента, описывающего работу в организациях, и психологии, исследующей человека. «Человек-в-работе» стал предметом изучения, и именно этот подход позволил теории компетенций занять свое место в структуре современной практики, в основном благодаря активности компании *McBer*, принявшей в свои ряды основателей теории компетенций, и компании *AT&T* — создателю технологии ассесмента.

Тридцатилетний опыт *AT&T* [167] привел к формулированию требований к лицам, замещающим должности менеджеров разных уровней.

Таблица 6

### Компетенции менеджеров (AT&T)

Адаптивность	Вклад в успех команды	Реализация видения и ценностей
Удержание производительности	Принятие решений	Управление конфликтами
Построение успешной команды	Делегирование	Управление процессами (работой)
Налаживание партнерских отношений	Развитие других	Проведение совещаний
Формирование позитивных рабочих отношений	Создание стратегического направления	Участие в совещаниях
Укрепление доверия	Лидерство	Ведение переговоров
Деловая хватка (профессиональные знания и навыки)	Принятие обязательств	Оперативное принятие решений
Тренировка навыков	Информация и контроль	Планирование и организация
Сотрудничество	Инициативность	Убедительность и способность оказать воздействие
Коммуникация	Инновации	Принятие стратегических решений
Постоянное совершенствование	Источник мотивации других	Поддержание разнообразия
Непрерывное обучение	Взаимодействие	Дальновидность в управлении

Обозначения:



Качества



Задачи —  
действия



Задачи —  
ценности

Для удобства рассмотрения мы особо выделим в этом списке качества и свойства личности, а также задачи, стоящие перед менеджерами, которые можно разделить на два типа. Задачи — ценности как компетенции в своем названии содержат указания на качественные характеристики действий (непрерывное, постоянное, позитивное) или их особое направление (усиление, поддержание). Задачи — ценности предполагают, что при их реализации необходимы дополнительные усилия. Задачи — действия описаны функционально, в их описании присутствует указание как на область действий (коммуникация, информация и контроль), так и на способ действия (взаимодействие, ведение переговоров).

Особенностью работ компании *AT&T* является тот факт, что исследователи были сосредоточены на решении вопросов оценки перспектив менеджеров, занимающих начальные управленческие позиции, а в самом перечне компетенций явно раскрыты ожидания, связанные с характеристиками их деятельности в будущем.

Американская традиция, заданная исследованиями компании *AT&T*, была существенно подкреплена работой *R.E. Boyatzis*, который смог обобщить данные, полученные в компании *McBer*, в своем фундаментальном труде [163]<sup>1</sup>. Важной заслугой *R.E. Boyatzis* является то, что он четко указал на факторы, влияющие на эффективность деятельности. К ним, кроме компетенций, он отнес организационную среду и требования, предъявляемые к работе.



Рис. 12. Модель эффективного выполнения работы (*Boyatzis R.E., 1982*)

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Бояцис Р.* Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / пер. с англ. М.: ГИППО, 2008.

Модель эффективного выполнения работы показывает, что сами компетенции не могут полностью обеспечить эффективность, т. к. реализуются в определенном контексте.

Признавая значимость функциональных требований и организационного окружения, *R.E. Boyatzis* тем не менее остается в русле традиции, заданной *D. McClelland*, который рассматривал компетенции как внутренние характеристики субъекта. *R.E. Boyatzis* полагает, что компетенции, которые демонстрирует человек в своем поведении, являются следствием адаптивных механизмов. Эти механизмы, в свою очередь, имеют двойное происхождение — врожденные и приобретенные. Очевидно, что данная позиция недалеко отходит от первоначальной идеи *R. White*, связывающей мотивацию, взаимодействие со средой и компетенции.

*R.E. Boyatzis* уже не ограничивается списком компетенций, а предлагает модель, которая содержит два измерения — принадлежность компетенции к определенному кластеру и форму ее проявления. Он выделяет шесть кластеров компетенций.

Таблица 7

Компетенции менеджеров (*Boyatzis R.E., 1982*)

Кластер компетенций	Компетенции	
<b>Управление целями и действиями</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Стремление оказать влияние</li> <li>• Диагностическое использование концепций</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ориентация на эффективность</li> <li>• Проактивность</li> </ul>
<b>Лидерство</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Логическое мышление</li> <li>• Концептуализация</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уверенность в себе</li> <li>• Использование устных презентаций</li> </ul>
<b>Управление человеческими ресурсами</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Точная самооценка</li> <li>• Позитивное отношение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Управление групповым процессом</li> <li>• Использование социального влияния</li> </ul>
<b>Руководство подчиненными</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Развитие других</li> <li>• Спонтанность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Одностороннее использование власти</li> </ul>
<b>«Фокус на других»</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Объективность восприятия</li> <li>• Самоконтроль</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Внутренняя устойчивость и адаптивность</li> <li>• Нацеленность на тесные взаимоотношения</li> </ul>
<b>Специализированные знания</b>		



Собрав компетенции менеджеров в кластеры, *R.E. Boyatzis* выстраивает сложную модель соотношения этих компетенций как внутри кластера, так и между кластерами. Более того, каждая из выделенных компетенций проанализирована с точки зрения вариантов ее проявления, в качестве которых по отношению к разным компетенциям выступают навыки, мотивы, черты, образ самого себя, социальная роль. Везде речь идет либо о наблюдаемом поведении, либо о результатах, полученных с помощью психологического тестирования. *R.E. Boyatzis* использует наблюдение, самоотчеты и тестирование как равнозначные процедуры, дающие представления о содержании и характеристиках компетенций. По всем выделенным в исследовании компетенциям, вне зависимости от способа их определения, производится сравнение успешных, средних и слабых менеджеров. Приведя соотношение между функциями менеджмента и кластерами компетенций, *R.E. Boyatzis* каждой функции приписывает два-три кластера, а также проводит обзор соотношения выделенных компетенций и факторов организационной среды.

Подход, заданный *D. McClelland*, был полностью реализован в программе дальнейших исследований компании *McBer*, проведенных *Lyle M. Spencer* и *Signe M. Spencer* [410]<sup>1</sup>. Авторами обобщены данные, полученные в различных организациях. В результате ими был составлен словарь из 21 компетенции, которые, по их мнению, важны как для специалистов, так и для руководителей среднего и высшего звена управления. В указанном исследовании выделены пороговые компетенции — необходимые условия для работы в конкретной области (на конкретном рабочем месте), и дифференциальные — те, которые отличают великолепных исполнителей от средних. Фактически речь идет о необходимых и достаточных условиях успешности профессиональной деятельности.

*Lyle M. Spencer* и *Signe M. Spencer* выделяют несколько качеств, лежащих в основе компетенций. Они предложили модель, которую сами окрестили «*айсбергом компетенций*», т. к. хотели использовать вполне конкретные ассоциации для объяснения своей позиции.

«*Айсберг компетенций*» показывает, что знания, умения и навыки («лежащие на поверхности») легче всего поддаются анализу извне и формируются скорее всего. Образ самого себя уже скрыт от стороннего наблюдателя, но существенно влияет на возможности оценки извне. Способности, индивидуальные черты, мотивы, ценности находятся «в глубине», они выступают как существенные основания индивидуального поведения, но не могут быть определены прямым наблюдением

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Спенсер-мл. Л. М., Спенсер С. М.* Компетенции на работе / пер. с англ. М.: ГИППО, 2005.

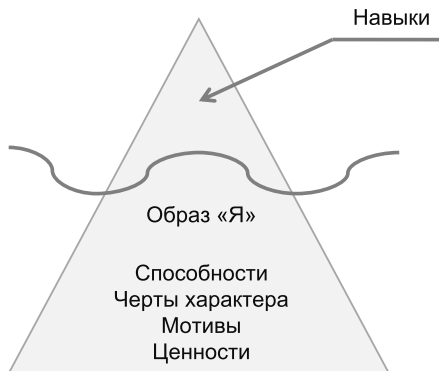


Рис. 13. «Айсберг компетенций» (Spencer, Lyle M. & Spencer, Signe M., 1993)

за человеком. Фактически «надводная часть» — характеристики, легко корректируемые под воздействием внешних факторов, т. к. подлежат внешней оценке и могут быть получены через обучение. «Глубинная часть» является сутью индивидуального опыта, не поддается прямому воздействию извне и практически не может быть изменена. Более того, именно про содержимое «подводной части» люди реже всего добровольно дают отчет при любых опросах, т. к. стремятся удержать основания собственной деятельности в состоянии устойчивости.

Тщательная работа, проведенная R.E. Boyatzis, Lyle M. Spencer и Signe M. Spencer, подтвердила позицию D. McClelland о том, что компетенции могут быть оценены экспертным путем. С этого момента исследование проблем соотношения параметров эффективности деятельности и субъектных (принадлежащих субъекту) характеристик пошло по новому направлению. Вместо традиционного психодиагностического сценария «параметры методик — характеристики субъекта (личности, индивидуальности) — прогноз успешности деятельности» возник новый сценарий «экспертные требования к успешной деятельности (компетенции) — экспертная оценка компетенций субъекта».

M.A. Sicilia [402], обобщая в 2005 г. американские исследования, говорит о том, что в них компетенции по традиции воспринимаются как некие «вместилища», объем которых наполнен разнообразным психологическим содержанием. И это не удивительно. Ведь в основе американских исследований лежит психологическая концепция, т. к. основными исследователями долгое время выступали психологи, а в самой концепции скорее используется понятие «компетентность» (четко указыва-

ющая на персональное свойство), а не «компетенция», и только перевод на иные языки (в том числе на русский), почти все известные американские работы связывает с понятием «компетенция».

Первые исследования были ориентированы на рассмотрение персональных характеристик специалистов, работающих в различных компаниях. Первоначальная идея состоялась в том, что существуют характеристики субъекта деятельности (как независимые переменные), которые действуют (как причины) на эффективность выполнения работы (как на зависимую переменную). Изучение компетенций было начато специалистами, принадлежащими к определенной научной школе. Нельзя забывать о том, что *D. McClelland* был психологом, много лет отдавшим изучению психологии мотивации. Он изучал мотивацию достижений, и его позиция при анализе эффективной профессиональной деятельности была основана на собственной мотивационной теории, которая предполагает наличие трех групп мотивов, сочетающихся между собой в структуре мотивации личности: мотивы власти, достижения и причастности. Именно эта концепция была положена в основу исследований *McBer*. Несложно заметить, что *R.E. Boyatzis*, который, как мы отмечали выше, начал свой анализ компетенций с описания факторов эффективности, выстроил их в строгом соответствии с теорией мотивации своего учителя.

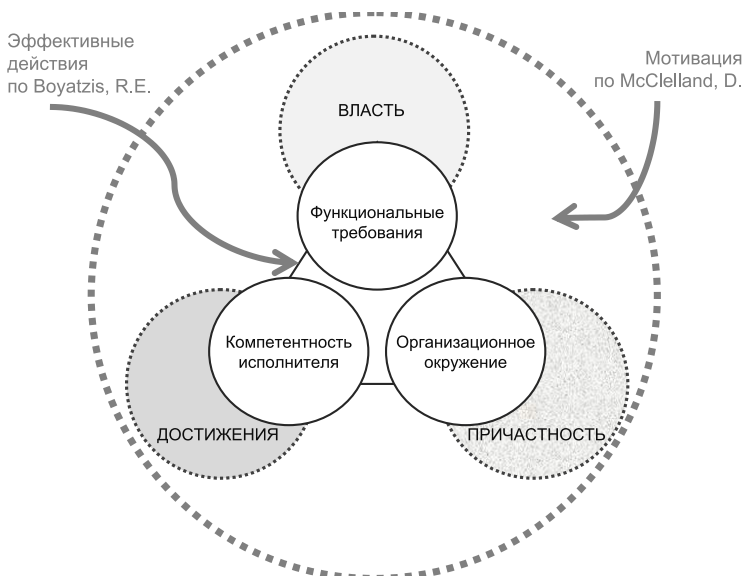


Рис. 14. Соотношение модели мотивации *McClelland D.* и позиции *Boyatzis R.E.*

Не удивительно, что исследования компетенций были организованы по сценариям психологических исследований личности, центром которых всегда выступают конкретный человек и его особенности.

### 3.2. Британский функциональный подход

В целом американский подход к исследованию компетенций связан, прежде всего, с решением вопроса гарантий эффективности деятельности через выбор наилучших работников. Европейская традиция несколько иная. Хотя она и началась с проблем, отмеченных бизнес-сообществом, но основной акцент исследований был сразу перенесен в область образования, повышения квалификации и развития персонала (*VET*)<sup>1</sup>. Европейских специалистов заботят в большей степени не отбор и удержание лучших работников (как в США), а возможность подготовки персонала в соответствии с меняющимися требованиями бизнес-среды.

Центром европейского фронта является Великобритания, которая в начале 1980-х гг. развернула свой «поход за компетенциями», включив в него сразу несколько значимых сфер: государственную службу, систему образования, бизнес-сообщество. Британская реформа была направлена на развитие гибкости и адаптивности работников в условиях быстро изменяющихся требований и привела к формированию системы единых стандартов. Тем не менее, как отметил в своем исследовании *J. Нутан* [277], изучивший опыт деятельности в этом направлении в 106 частных шотландских компаниях, к 1986 г., несмотря на все правительственные усилия, компании не преуспели в развитии своих сотрудников, бюджеты на обучение незначительны, а рыночный подход к проблеме развития компетенций не является адекватным. Автор призвал британское правительство к альтернативным решениям, которые вскоре были реализованы. Были приняты национальные квалификационные стандарты (*NVQs*)<sup>2</sup>. Для того чтобы создать эти стандарты, были проанализированы многие профессии с точки зрения функциональных требований к исполнению работы [331]. Именно поэтому британский подход и называется функциональным.

Профессиональные стандарты включают в себя три уровня анализа: ключевые профессиональные роли, компетенции в рамках роли, элементы компетенции (индикаторы). Особенностью профессиональных стандартов является то обстоятельство, что в них основной акцент перенесен

<sup>1</sup> *VET* — Vocational Education and Training.

<sup>2</sup> *NVQs* — National Vocational Qualifications.

на способность работника демонстрировать (проявлять) действия, соответствующие заданным стандартам. Впоследствии определение компетенций в рамках данного направления было расширено [148]. В качестве компетенций в Великобритании понимают *способность применять* знания, умения и навыки при следовании в работе профессиональным стандартам. Стандарты выступают в качестве независимой переменной, а следование им, отмечаемое внешними наблюдателями, — как зависимая переменная, отражающая особенности личности.

Несмотря на то что в целом британский подход в качестве точки отсчета принимает не качества работника, а требования к деятельности, развитие британских моделей компетенций во многом идет по пути объединения с американской традицией [381]. К середине 1990-х гг. эти усилия привели к тому, что в рамках британского подхода сформировался более целостный взгляд на проблемы компетенций, в структуру которых исследователями включались уже знания, понимание, ценности, навыки, характеризующие профессионалов [264].

В попытке объединить представления, сформулированные в Великобритании за десять лет, *G. Cheetham* и *G. Chivers* [188] в 2005 г. в качестве основных дефиниций, описывающих компетенции, определяют когнитивные (явные и неявные знания), функциональные (ноу-хау), личностные (поведение) и этические компетенции (ценности и принципы). Проведя оценку значимости этих компетенций (372 респондента), авторы получили следующие результаты (пятибалльная шкала).

Таблица 8

**Оценка значимости компетенций (*Cheetham G., Chivers G., 2005*)**

Компетенции	Оценка (0–5)
Знания и навыки	3,95
Функциональные компетенции	3,91
Личностные компетенции	4,50
Этические компетенции	3,55

К ним добавляются метакомпетенции — стрессоустойчивость, связанная со способностью переносить критику и справиться с неопределенностью, которая выражается в таких качествах, как нацеленность на коммуникацию и саморазвитие, креативность, аналитичность, готовность к решению проблем, выделенные авторами еще в 1996 г. [187].

Анализируя соотношение четырех кластеров компетенций со структурой метакомпетенций, авторы показывают, что это сочетание будет различным для представителей разных профессий (в качестве примера



Рис. 15. Общая британская модель компетенций (Cheetham G., Chivers G., 1996)

они приводят адвоката и химика-исследователя). Для того чтобы продемонстрировать сложный путь развития компетенций, G. Cheetham и G. Chivers предлагают ориентироваться на трехмерную модель, демонстрирующую относительную независимость динамики компетенций, принадлежащих разным кластерам, в структуре компетенций конкретной личности.

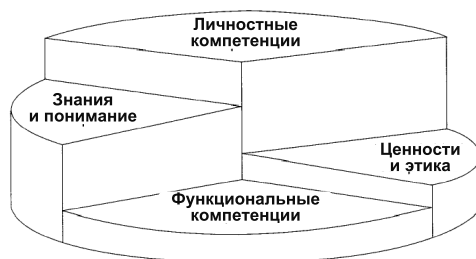


Рис. 16. Индивидуальный вариант сочетания компетенций (Cheetham G. & Chivers G., 2005)

Британские исследования, которые регулярно проводятся под патронажем *CIPD*<sup>1</sup>, свидетельствуют о том, что работодателей в наибольшей степени интересуют функциональные компетенции, связанные в основном с развитием новых технологий (Интернет, базы данных, удаленная коммуникация). Отчет *CIPD* 2007 г. [432] позволяет составить представление о наиболее востребованных компетенциях, т. к. они чаще всего упоминаются в моделях, используемых различными организациями:

- коммуникативные навыки,
- навыки управления людьми,
- командные навыки,
- навыки обслуживания клиентов,
- ориентация на конечные результаты,
- решение проблем.

В британских моделях, адресованных различным профессиональным сферам, мы не найдем более 12 компетенций, характеризующих одну должностную позицию, т. к. основной характеристикой моделей компетенций выступает удобство пользования.

Указанный выше отчет *CIPD* 2007 г. позволяет понять, какую роль в формировании моделей компетенций играют различные заинтересованные лица (стейкхолдеры). Так, в 85% случаев модели компетенций разрабатывались специалистами организаций самостоятельно или совместно с внешними консультантами, специально для этого приглашенными. Только 8% компаний используют модели компетенций, разработанные консалтинговыми компаниями для общего пользования (открытые модели компетенций). К ним относятся модели компетенций для государственных органов и для Британской торговой ассоциации.

Важный аспект, принципиально отличающий британский подход от американского, заключается в том, что для британских исследователей отправной точкой в исследованиях проблем компетенций является потребность в обеспечении социально ответственной деятельности (бизнеса и государственного управления). Об этом можно подробно узнать из материалов отчета, представленного в 2006 г. [459]. Подобная британская интерпретация компетенций существенно противостоит американским моделям, которые строятся с позиции обеспечения эффективности, понимаемой в системе корпоративных ценностей по-разному: как экономическая эффективность, маркетинговый прорыв и создание новых продуктов.

<sup>1</sup> *CIPD* — Chartered Institute of Personnel and Development.

### 3.3. Европейское разнообразие

Европа активно развивает идеи компетенций, прежде всего, по отношению к обычным профессиям, для которых применимы технологии массовой подготовки. Вслед за Великобританией на этот путь вступили Франция, Германия, Швеция, Нидерланды, а также остальные страны, которые, впрочем, не могут похвастаться особенностью подходов к определению и исследованиям компетенций.

В 1996 г. для Совета Европы был подготовлен доклад *W. Hutmacher* [276]. В нем были определены основные компетенции, которые требуются в современной жизни вне зависимости от того, какова профессия человека и какую должность он занимает в организации. Всего было выделено шесть кластеров компетенций, каждый из которых организован как базовая задача (думать, действовать) и снабжен перечнем компетенций, описанных с максимально возможной четкостью (табл. 9).

Несмотря на то что с момента опубликования этого списка прошло немало времени, европейские работы в направлении компетенций нельзя назвать согласованными и едиными.

Франция, так же, как и Великобритания, встала на путь реформ в области профессионального образования, и в 1993 г. Национальное агентство занятости представило каталог профессий *ROME*<sup>1</sup>. Для Франции идея компетенций оказалась не такой очевидной, т. к. в этой стране по традиции используется квалификационная модель [216]. Лидерами компетентностного подхода стали отдельные компании, которые использовали идеи компетенций для формирования собственной *HRM*-системы. В частности, следует упомянуть такой гигант, как *Renault*, где активно проводилась замена идеи квалификации идеей компетенций, вслед за компаниями *Sollac*, *Propharm* и *Crédit Mutuel de Bretagne* [252]. Практика показала, что модели компетенций могут приходиться в противоречие с моделями оценки квалификации [133]. Как сообщает *F. Le Deist* [211], в 2002 г. был принят закон, который поощряет непрерывное обучение и стимулирует, таким образом, введение компетенций в широкую практику. А после 2003 г. были заключены соглашения между работодателями и профсоюзами, снявшими напряженность в вопросах соотношения компетенций и квалификации. Тем не менее уже после этих шагов продолжается обсуждение французской специфики введения моделей компетенций, т. к. остается много вопросов, которые раньше просто решались с точки зрения идеи квалификации, в частности, вопросы о том, необходимо ли подтверждать наличие компетенций, уже однажды за-

<sup>1</sup> *ROME* — Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois.



Таблица 9

## Ключевые европейские компетенции (Hutmacher W., 1997)

Кластер компетенций	Компетенции
<b>Изучать</b>	Уметь извлекать уроки из опыта
	Упорядочивать и структурировать знания
	Организовывать свои собственные приемы обучения
	Уметь решать проблемы
	Самостоятельно заниматься собственным развитием
<b>Искать</b>	Использовать разнообразные данные
	Задавать вопросы
	Консультироваться у экспертов
	Искать информацию
	Работать с документами и уметь их квалифицировать
<b>Думать</b>	Видеть связь прошлого и будущего
	Критически относиться к разным сторонам социальной жизни
	Уметь противостоять неопределенности и препятствиям
	Отстаивать свою позицию при обсуждениях
	Понимать суть политического и экономического контекста
	Ценить устремления к здоровому образу жизни и экологии
	Ценить произведения литературы и искусства
<b>Сотрудничать</b>	Взаимодействовать при групповой работе
	Принимать решения — улаживать разногласия и конфликты
	Уметь обсуждать
	Уметь формировать и соблюдать договоренности
<b>Действовать</b>	Включаться в проект
	Нести ответственность
	Вносить свой вклад в общую работу
	Проявлять солидарность
	Уметь организовывать свою работу
	Уметь пользоваться вычислительной техникой и средствами моделирования
<b>Адаптироваться</b>	Уметь использовать новые технологии информации и коммуникации
	Демонстрировать гибкость в быстро меняющейся ситуации
	Демонстрировать устойчивость перед лицом трудностей
	Уметь находить новые решения

фиксированных документом об образовании, действительно ли можно их развивать в обучении. Особенно эти вопросы касаются сотрудников, занятых в массовых профессиях [346].

Очередным толчком для развития подхода на основе компетенций послужила поддержка Ассоциацией работодателей (*MEDEF*)<sup>1</sup> проекта «Объективные компетенции» [345], призывающего использовать компетентностный подход в организациях. В настоящее время во Франции можно встретить системы оплаты труда, основанные на компетенциях [169], а также обнаружить сборники методик оценки компетенций [295].

*D. Cazal* и *A. Dietrich* [184] пришли к выводу о том, что в целом французские исследователи различают три элемента модели компетенций — знания (теоретические знания, осведомленность), практические (функциональные) компетенции и социальные компетенции.



Рис. 17. Общая модель компетенций, используемая во Франции (*Cazal D. & Dietrich A., 2003*)

Немецкие представления о компетенциях еще более сложны, чем французские. Это также объясняется сложившейся практикой использования квалификационных стандартов. В Германии они основаны на перечне ключевых знаний, что связано с историей развития ремесленных сообществ. Для Германии «модель профессии» важнее, чем «модель должности» для конкретной организации. Именно поэтому представления о компетенциях в большей степени разрабатываются в системе образования [258]. Немецкая образовательная модель включает в себя три кластера компетенций:

<sup>1</sup> *MEDEF* — *Mouvement des entreprises de France*.

- профессионально-технические или предметные,
- личностные,
- социальные.

Над этими компетенциями выстраиваются методологические компетенции (способность к переносу навыков, решение проблем, креативность) и образовательные компетенции (способность к обучению, развитию учебных навыков).

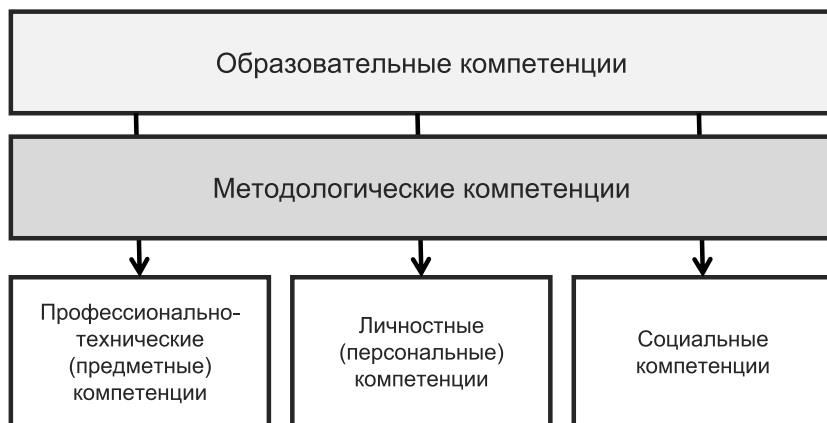


Рис. 18. Общая концепция немецких моделей компетенций

Немецкие модели изменяются медленно, они тяготеют к стандартизации, и в настоящее время известны около 350 моделей для отдельных профессий, которые сформированы по единому шаблону.

Обсуждая в целом европейскую традицию, *G.A. Straka* [416] рисует картину, демонстрирующую общие европейские тенденции развития представлений о компетенциях. Выделяются три основных блока компетенций — внешние условия, не зависящие от действующего субъекта (объективная сторона), внутренние условия деятельности (субъективная сторона, плохо поддающаяся оценке извне) и актуальная ситуация (наблюдаемое поведение). Автор особо отмечает, что при оценке поведения важно различать наблюдаемые и ненаблюдаемые компоненты, которые в представленной модели разнесены по вертикали с помощью «демаркационной» линии, что очень роднит получающуюся картину с «*айсбергом компетенций*» (рис. 19).

Сформированные традиции применения идеи компетенций в Европе отражают социально-экономические, культурные и политические тенденции, характерные для континента. Можно говорить о том, что к настоящему моменту сложилось несколько моделей профессионального

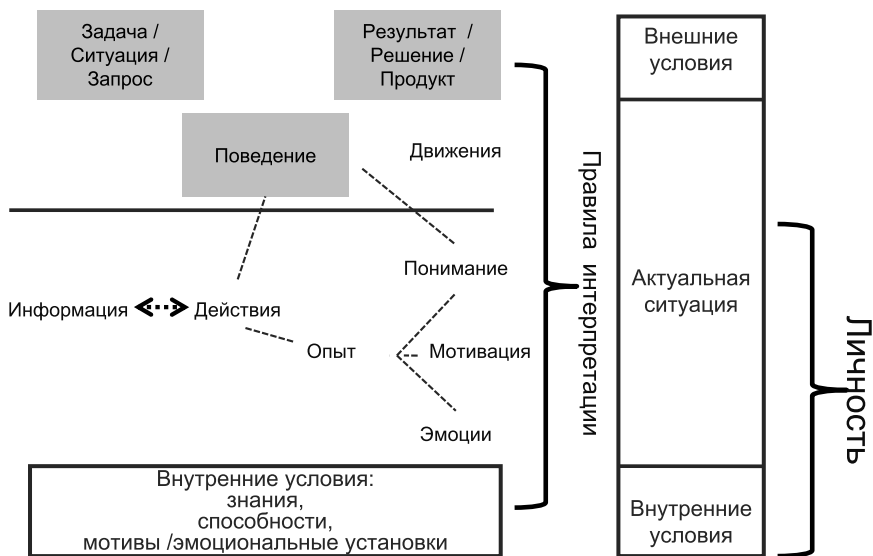


Рис. 19. Базовая диагностическая модель компетенций (Straka G. A., 2005)

развития, базирующихся на компетенциях [460]. С одной стороны, развиваются образовательные механизмы, за которые готовы нести ответственность государства. С другой стороны, активность проявляют работодатели, демонстрируя роль рынка как регулятора процесса развития профессионализма. Фактически сложилась ситуация, при которой все механизмы профессионального развития разделяются по двум основаниям — по тому, где именно проходит обучение (на рабочем месте или в специальном образовательном учреждении), и по тому, как регулирует процесс (государством или рынком).

Le F.O. Deist и J.Winterton [213], формируя общеевропейский обзор проблематики компетенций и использования моделей компетенций в широкой образовательной практике и системах управления человеческими ресурсами, провели некоторые интересные сравнения.

Как следует из представленных материалов, многие европейские страны проявляют солидарность в развитии идеи компетенций, а наиболее экономически и социально развитые государства (Великобритания, Германия, Франция, Швеция) активно экспортируют свои подходы к проблемам профессионального развития взрослых людей, используя в настоящий момент модели компетенций как наиболее быстро усваиваемые нововведения.

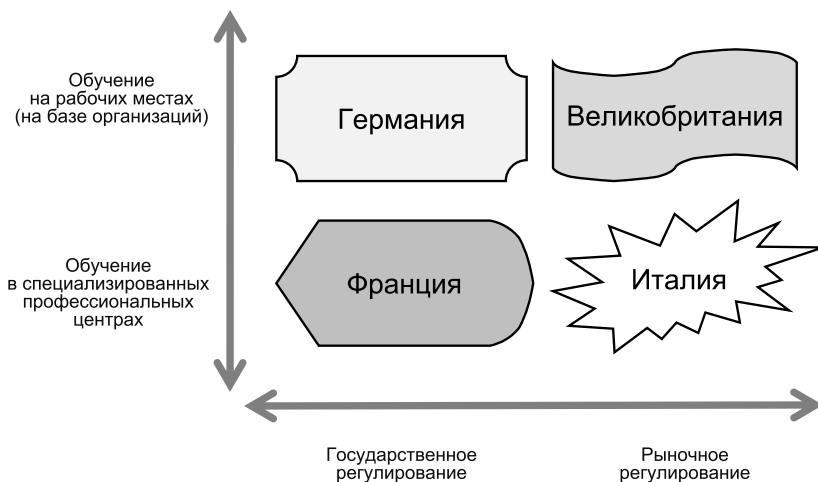


Рис. 20. Формы поддержки идеи компетенций в системах профессионального обучения в Европе (Winterton J., 2000)

Таблица 10

**Распространение моделей компетенций в системе профессионального образования и повышения квалификации в Европе**

(Deist le F.O., Winterton J., 2007)

Страны	Общие черты
Великобритания и Мальта	Функциональный подход, профессиональное обучение — на рабочих местах, дефицит квалифицированных кадров, сильные профсоюзы
Франция и Турция	Профессиональное обучение — в учебных заведениях, разрыв между системой профессионального образования и требованиями рынка труда, сложности с введением моделей компетенций
Германия и Словения	Проблемы компетенций обсуждаются в основном в пределах образовательной системы
Швеция и Латвия	Использование образовательных профессиональных программ, основанных на моделях компетенций, для развития социального диалога

С 1999 г. публикуются европейские материалы в рамках проекта *DeSeCo*<sup>1</sup>. Этот проект, наряду с другими, призван интегрировать представления европейцев о компетенциях [451; 393]. В целом эти представ-

<sup>1</sup> *DeSeCo* — the Definition and Selection of key Competencies (определение и отбор ключевых компетенций).

ления сводятся к следующему: современной Европе нужны люди, которые:

- могут мыслить и действовать самостоятельно и независимо;
- готовы использовать все имеющиеся в распоряжении средства для решения задач, готовы развивать собственный арсенал средств,
- готовы к взаимодействию в гетерогенной социальной среде и уметь строить отношения с разными людьми.



Рис. 21. Ключевые компетенции (*DeSeCo*)

Концепции компетенций, описанные в данной главе, в основном были сформированы в рамках внеконтекстного подхода, несмотря на то, что и американские, и европейские исследователи всегда подчеркивали, что исследуют компетенции и моделируют их применительно к конкретным задачам (должности, профессии). Внеконтекстность позиции выражена в идеологии изложения как самих компетенций, так и возможностей их применения, т. к. эта позиция ориентирует пользователей на решение через компетенции таких проблем, как смена места работы (трудовая ротация), передача навыков через обучение и наставничество, профессиональная сертификация [233]. Это облегчает решение вопросов рынка труда, т. к. компетенции воспринимаются как общая валюта, единый эквивалент, помогая создавать карьерные маршруты для тех людей, которые оказываются впереди систем образования (в частности, при появлении новых профессий, потребность в которых очевидна, а системная подготовка еще не проводится).

Продолжая постоянно исследовать европейские модели, *J. Winterton* [461] в 2009 г. отмечает, что до сих пор существуют концептуальные раз-

личия в подходах к пониманию и использованию компетенций. Различия определяются не только языковым барьером, мешающим сформировать единство понимания и использования концептов (таких как «компетенция», «компетентность»), но и принципиальными расхождениями в культурных традициях формирования навыков. Остается под вопросом обнаружение общей базы описания и моделирования, что противоречит тенденции развития трудовой миграции, и остается почва для дальнейших дискуссий на эту тему. Кроме различий в национальных моделях наблюдается рассогласование в представлениях о компетенциях между отраслями и отдельными профессиональными направлениями.

Компетенции, став определенным знаменем социального развития на рубеже XX и XXI столетий, заняли место ключевого понятия нового витка социального дискурса, определяющего отношение людей к деятельности, ее результатам, друг другу и собственным возможностям. По силе воздействия на социальные процессы переход к идеологии компетенций может быть сравним только с тем, как в Новое время был осуществлен переход от представлений о происхождении к представлению об индивидуальных способностях в понимании личности и ее перспектив. Компетенции как тема быстро вышли за рамки профессиональных исследований и вошли во все сферы деятельности как всеми признаваемое основание. Реализованный этой идеей прорыв в понимании сути взаимоотношений между человеком и результатами его деятельности тем не менее еще не полностью осознан, и во многом этому способствует сосуществование активного использования компетентностного подхода с размытостью представлений о сущности компетенций, отражаемых практически в каждом исследовании, посвященном этой проблематике.

## **Глава 4**

# **Российские исследования: сохранение традиций или выбор нового пути**

История исследования компетенций не может считаться полной, если мы ограничимся рассмотрением ее развития на американском или европейском пространстве. К сожалению, до сих пор российские исследования стоят несколько в стороне от основного потока работ в данном направлении, но это обусловлено не столько их качеством, сколько особенностями исследовательских традиций. Очевидно, что американские

исследования в основном ориентированы на позиции *D. McClelland* и *R.E. Boyatzis*, а для европейских работ характерна аккумуляция исследований, проводимых в собственной стране или странах, близких с точки зрения языка, общей культурной традиции и истории. Эти обстоятельства привели к особым интегративным трендам в построении теории компетенций, которые как раз и выражены в противопоставлении американского и европейского подходов.

Российские специалисты подхватили идею компетенций в начале 1990-х гг., когда стране требовались новые концепции в области развития экономики, социального строительства, развития образования. Определяя свое место в новой исторической реальности, Россия активно включилась в «движение за компетенции». В настоящее время можно говорить о создании нескольких научных школ, которые активно развивают данное направление. В качестве исследователей выступают педагоги, психологи, экономисты, социальные философы.

В то же время следует признать, что российские специалисты и здесь двигаются особым путем, который требует осмысления. Активное использование терминологии теории компетенций началось в середине 1990-х — начале 2000-х гг., в то время, когда американские и европейские специалисты не только далеко продвинулись в разработке теории, но и получили интересные практические результаты. Однако формальные сроки введения компетенций в научный дискурс не могут однозначно свидетельствовать об отставании российской науки или ее вторичности по отношению к передовым концепциям. Идеология *СВА* — подхода, основанного на компетенциях, — позволила активизировать то направление работы, которое давно отличает отечественные исследования в области психологии труда и профессиональной деятельности, и на новый уровень подняла развитие теории деятельности — одного из важнейших вкладов отечественных специалистов в мировое гуманитарное знание.

## 4.1. Компетентность и образование

Первым активным промоутером идеи компетенций на территории России выступила *И.А. Зимняя* [45]. Занимаясь в течение многих лет исследованиями в области психолингвистики, она не могла пройти мимо идей *N. Chomsky*, обозначившего проблему языковой компетентности. Так как основными направлениями интересов автора на тот момент были педагогика и методика обучения иностранным языкам, именно в этих областях исследования, основанные на идеях компетенций, стали развиваться наиболее активно. Впоследствии именно они легли в основу



формирования новой парадигмы образования, которая в настоящее время воплощена в виде образовательных стандартов нового поколения.

Рассматривая путь, проделанный российскими специалистами в контексте *СВА*, *И.А. Зимняя* определяет смысловое содержание компетенций, усматривая именно в них результаты процесса образования. Компетенции позволяют обнаружить более глубокое и индивидуализированное, субъектное содержание результатов образования по сравнению с предметами и результатами, на которые образование ориентировалось ранее, — знания, умения и навыки. Компетенции представляют собой более полный, интегрированный как в личностном, так и в социальном плане результат, в котором значимыми являются мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты. Анализируя общее направление исследований в России, *И.А. Зимняя* выделяет три блока этих исследований, в центре которых стоят разные понятия: субъект (личность) как носитель компетенций (компетентности), субъектно-субъектное взаимодействие как поле проявления компетенций (компетентности), деятельность как область формирования и реализации компетенций (компетентности).



Рис. 22. Области российских исследований компетенций (*Зимняя И.А., 2006*)

Исследования *И.А. Зимней* в области истории и теории компетенций позволили выделить несколько этапов развития компетентностного подхода в образовании в мире в целом и определить место России в этом процессе. *И.А. Зимняя* выделяет три этапа развития компетентностного подхода в образовании:

- 1960–1970-е гг. — введение в научный аппарат понятий «компетенция» и «компетентность», формирование предпосылок комплексных исследований профессиональной деятельности;

- 1980—1990-е гг. — активное введение представлений о компетентности в систему образования и управления, формирование основных моделей компетенций;
- 1990—2000-е гг. — всемирное признание компетентностного подхода как основы программ развития человеческого потенциала.

*И.А. Зимняя* выделяет несколько уровней методологического анализа проблемы компетентности — от общеподлинного до конкретно-научного. Рассматривая подробно исследования социальной компетентности, в качестве мировоззренческой основы автор выдвигает системный и генетический подход, а в качестве основы технологий исследования — процессуально-результативный подход. На конкретно-научном уровне выделяются:

- потенциально-актуальный комплексный подход, в рамках которого разграничиваются понятия компетенции как некоторой программы, образа, сценария, фрейма, правила и компетентности как актуализации, актуальной реализации этой потенции личностью — ее личностного свойства, которая неизбежно включает такие личностные образования, как уровень притязаний, направленность, целеполагание, эмоционально-волевая регуляция, ценностно-смысловое отношение;
- личностно-деятельностный подход, где цель — «формирование социальных компетентностей в учебном процессе» соотносится с глобальной, центральной целью любой образовательной системы — развитием личности. В реализации этого подхода проявляется гуманистическая направленность формирования компетентности человека;
- ситуационно-проблемный подход, где организационно-управленческая форма образования неизбежно предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности;
- задачный подход, который предполагает предварительное моделирование иерархии позиционно-ролевых задач, включающих решение проблем социального взаимодействия, коммуникативного оформления и направленных на реализацию гражданственности, здоровьесбережения и других социально значимых компонентов компетентности.

С момента появления первых работ по теме «Компетенции и образование» разгорелся жаркий спор о том, как именно различать понятия «компетентность» и «компетенция» [113]. Дискуссия в России на эту тему началась раньше и проявляется более ярко, чем в европейских исследованиях, обративших внимание на терминологическую проблему только

в 2000-е гг., тогда как российские специалисты активно обсуждают ее с середины 1990-х. Даже такие узкопрофессиональные работы, как статья *Б.С. Елепова и Е.М. Крючковой «Компетентность и компетенции библиотечного специалиста: как и зачем их оценивать»* [39], не обходятся без детальной проработки этого сложного вопроса, а во многих диссертациях вопрос о дифференциации понятий либо входит в задачу исследования, либо выступает в качестве элемента научной новизны. Несмотря на длительность дискуссии, единая концепция так и не сложилась, но в целом все авторы признают, что компетенции «принадлежат» внешнему, по отношению к субъекту пространству, а компетентность относится к области внутреннего (психологического) устройства личности. Проблеме разведения понятий «компетентность» и «компетенция» посвятили немало интересных страниц такие авторы, как *А.К. Маркова, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер*, которые решали проблему адаптации этих, еще недавно новых для отечественной гуманитарной науки, терминов к традиции отечественных исследований в области профессионального образования, становления личности профессионала и профессионализма в целом.

Исследования компетенций и компетентности применительно к проблемам образования связаны с обсуждением нескольких важных проблем, которые в целом можно охарактеризовать как проблемы диверсификации профессионального образования [8]. В качестве основных «узлов концептуализации» можно назвать три.

1. Болонский процесс — интеграция европейских систем высшего образования. Стартовавшая в Европе реформа образования позволила создать единую систему идентификации образования, получаемого студентами высших учебных заведений. В настоящее время членами Болонского процесса выступают 47 стран, в которых вводятся образовательные стандарты, основанные на выделении компетенций и создании единой системы измерения — кредитов. В рамках Болонского процесса каждая страна-участник поддерживает развитие компетенций, рекомендованных Советом Европы, в связи с чем важно исследовать механизмы формирования ключевых компетенций, интегрированных в образовательные программы. Как справедливо отмечает *С.С. Смирнов* [106], российские усилия не могут быть ограничены только проблемами европейской интеграции, поскольку реформирование образования должно одновременно развивать как мировые тренды, так и собственные традиции.
2. Педагог (преподаватель) — носитель компетентности. Необходимо понять, как компетентность педагога реализуется в педаго-

гическом процессе, какие компетенции необходимы для эффективной педагогической деятельности [78], как именно происходит процесс развития компетенций учащихся во взаимодействии с педагогом. Педагогическая деятельность становится моделью при обсуждении проблем формирования и развития профессиональной деятельности во многом благодаря тому, что в педагогике традиционно развит рефлексивный подход к описанию и оценке профессии, начиная с проблем целеполагания и заканчивая вопросами определения результатов. Наибольший вклад в рассмотрение проблем педагогической деятельности внесли такие исследователи, как *Н.В. Кузьмина* [66], *Н.Ф. Талызина* [109], *А.К. Маркова* [75], *Т.Е. Исаева* [50].

3. Ученик (студент) — носитель компетенций (компетентности). Важно ответить на вопросы о том, как формируется компетентность, какую роль в ее формировании играет образование, какие образовательные инструменты и технологии наиболее активно влияют на развитие компетентности. Также важно понять, как соотносятся внешние и внутренние факторы развития индивидуальной компетентности [77]. В связи с этим важно отметить, что результаты образования, трактуемые как содержание компетенций, обсуждались в отечественной педагогике задолго до появления самой идеи компетенций. Достаточно вспомнить концепции содержания образования, воспитывающего обучения, проблемного обучения. Именно эти концепции, по мнению *В.И. Байденко* и *Б. Оскарссон* [13], оказали существенное влияние на формирование представлений о базовых навыках [91], сквозных надпрофессиональных характеристиках и ключевых компетенциях как результатах образования — общего и профессионального.

Исследования в выделенных выше направлениях настолько обширны, что у некоторых специалистов возникает обоснованное подозрение в том, что бурный рост интереса педагогики к проблемам компетенций — не что иное как очередная модная тенденция, которая может быстро пройти, не оставив заметного следа [114]. Эти опасения могут выглядеть обоснованными только в том случае, если оставить за рамками рассмотрения общую традицию развития гуманитарного знания в области педагогики и психологии, в которую теория компетенций вошла органично и оправданно, объединив многие идеи выдающихся отечественных специалистов, принадлежащих к разным научным направлениям.

## 4.2. Компетентность и деятельность

Педагогика является далеко не единственной областью, в которой к проблеме компетенций приковано столь пристальное внимание. Современные процессы европейской интеграции выдвинули образовательные проблемы на первый план, но это не означает, что иные аспекты исследования проблематики компетенций и компетентности вторичны по отношению к педагогическому интересу. Более того, отечественная традиция, тесно связывая проблематику образования (как социального института) и профессиональной деятельности (как личностной интенции), на наш взгляд, гораздо раньше, чем был артикулирован компетентностный подход в Европе, определила важные аспекты проблемы компетентности, обратив самое пристальное внимание на ее аксиологическую составляющую. Ценности и смыслы профессиональной деятельности, мотивы и направленность личности интересовали отечественных исследователей гораздо больше, чем та сторона компетентности, которая в современных зарубежных исследованиях именуется технологической стороной, отражающей готовность решать узкопрофессиональные задачи.

Наиболее ярко данная тенденция отражается в работах, созданных в двух взаимопересекающихся направлениях исследований — психологии труда (профессиональной деятельности) и акмеологии. Фактически это два пути рассмотрения «человека в деятельности» (отметим, что подобная трактовка объекта исследования несколько отличается от американской идеи «человека в работе»): от деятельности, ее характеристик и проблем — к человеку и его психологическим и социальным свойствам и качествам, и от человека — к построению его деятельности. И в том, и в другом случае в центре внимания оказывается психологическая структура деятельности, достижений, процесса развития и совершенствования. Подходы к их раскрытию базируются на двух важных концепциях отечественной психологии — субъектно-деятельностной концепции *С.Л. Рубинштейна* [99] и теории деятельности *А.Н. Леонтьева* [69], а также на представлениях о жизненном пути личности, обоснованных в фундаментальных исследованиях *Б.Г. Ананьева* [7], *К.А. Альбухановой-Славской* [5], *Ф.Е. Василюка* [20]. Указанные работы, а также труды продолжателей традиций, заложенных классическими исследованиями, основываются на идее о том, что личность можно рассматривать только через конкретную деятельность, а деятельность, ее структура и характеристики неотрывны от свойств и качеств конкретной личности. Структура деятельности определяет структуру внутреннего мира челове-

ка [115; 116], а личность становится не только носителем деятельности, но и субъектом жизненной стратегии [6], субъектом жизни и носителем жизненного пути [103]. Постоянно рассматривая личность и деятельность в их единстве и развитии, отечественные исследователи на протяжении нескольких десятилетий исследовали проблемы непрерывного образования и профессионального развития [1; 90], что позволило в новых условиях, не изменяя ранее избранным теоретическим моделям, выстроить концепцию личностного и профессионального развития в течение жизни человека, включив в нее современные представления о компетенциях и компетентности [30] и перелагая ее положения в практику использования современных технологий [121]. Описание деятельности неизбежно приводит к необходимости обращения к категориям смысла деятельности [70], опыта субъекта и определению структуры этого опыта [108], соотношения успешности и способностей [38].

Акмеологический подход, во многом объединивший исследования в разных областях [101], как нельзя более точно корреспондирует идее компетентности, т. к. позволяет концептуально обобщить результаты, полученные в нескольких направлениях, значимых с точки зрения реализации идеи компетенций:

- акмеология исследует человека на протяжении всего жизненного пути и показывает, что в течение всей жизни происходит развитие, которое может быть поддержано и усилено посредством образования «длиною в жизнь»;
- акмеологический подход применим к различным системам образования, ориентированным на подготовку личности к широкому спектру деятельности — от социально-бытовой до креативной и рефлексивной;
- акмеология профессиональной деятельности связана с изучением профессионального успеха и развития профессиональных достижений, определяет личностные основания эффективности;
- акмеологический подход позволяет исследовать сложные виды и формы деятельности, развивать представления об основаниях творчества и природе таланта, определяет содержание индивидуализации;
- акмеология помогает понять сложную взаимосвязь между индивидуально значимыми компонентами деятельности и социально обусловленными факторами, обнаружить механизмы развития сознания и самосознания, выделить системообразующие компоненты личности и деятельности.

Центральной идеей акмеологии становится идея личностно-профессионального развития, профессионального становления и профессионализма как интегрального качества [67], обеспечивающего профессиональную и социальную успешность личности. Личность при этом рассматривается не только как объект исследования, с определением структуры, взаимосвязи элементов, механизмов и факторов, но и как объект самопознания, центральным элементом которого выступает «Я-система» [73], а зрелость определяется степенью сознательного управления собственным поведением.

Акмеологическая концепция [34] определяет в структуре профессиональной компетентности три основных элемента — компетентность в профессиональной деятельности, компетентность в самореализации профессиональной личности и компетентность в профессиональном общении. Содержательная сторона профессиональной компетентности предполагает выделение нескольких видов компетентности: специальной, технологической, правовой, экономической, профессиологической, субъектной. Компетентность в развитии личности профессионала предполагается исследовать через такие отдельные составляющие, как психологическая компетентность, индивидуальная аутопсихологическая компетентность, культурная компетентность.

В своих исследованиях *А.К. Маркова* [75] разделяет социальную компетентность (профессиональное общение и сотрудничество), личностную компетентность (противостояние профессиональной деформации), индивидуальную компетентность (готовность к росту, самореализация), специальную компетентность (высокий уровень владения профессиональной деятельностью). В своей работе она также говорит и о наличии экстремальной профессиональной компетентности, необходимой для действий во внезапно изменившихся условиях.

В основе компетентности личности, согласно акмеологическому подходу, лежит социальная перцепция [18], ориентирующая человека в социальном пространстве, позволяющая ему понять интересы и запросы других людей, выстроить свое поведение в соответствии с их ожиданиями. Ориентация на другого как носителя социального контекста соседствует с рефлексией себя как действующего лица, и именно этот, рефлексивный, аспект акмеологии в максимальной степени сближает ее позиции с теорией компетенций и идеей компетентности. Авторы выделяют такие категории, как «акмеологическая компетентность» [75], «акмическая личность» [73], «акмеологическая культура личности» [100], раскрывающие сущность *интерсубъективности* [33] как основной характеристики пространства деятельности.

Профессиональное становление и личностное развитие в акмеологии связываются с несколькими значимыми факторами, к которым относятся акмеологические компетенции субъектов профессионального (образовательного, учебного) взаимодействия [88], способствующие формированию особой среды [15; 34; 55], в которой поддерживаются механизмы саморазвития [46]. В исследованиях, посвященных особенностям профессиональной деятельности, авторами раскрывается психологическая сущность профессионализма, а важными составляющими профессионализма определяются профессиональная и личностная компетентность. Фактически акмеология раскрывает социально-психологическую парадигму управления развитием и саморазвитием [92], существенно дополняя общепсихологические исследования таких категорий, как способности, мотивы, личность и деятельность.

Акмеологический подход к раскрытию темы компетентности развивает идеи, которые активно обсуждались с середины 1960-х гг. на психологическом факультете Санкт-Петербургского (Ленинградского) университета как проблема тенденций и потенций в психологической структуре человека [7]. Потенции и тенденции сродни потенциальной и кинетической энергии, соотношение которых не может быть статичным и равным [26]. Вероятно, динамическое равновесие тенденций и потенций и можно назвать компетентностью, т. к. все указанные понятия явно имеют отношение к характеристикам (свойствам и качествам). Компетентный человек имеет достаточный для выполнения конкретных задач потенциал и направленно использует его, переводя в тенденцию. Дефицит потенциала или дефект тенденций не позволяет признать человека компетентным.

Акмеология, активно развивающаяся в России в последние двадцать лет, все больше объединяет свои усилия с иной, более традиционной для отечественных исследований сферой — психологией труда и профессиональной деятельности.

Эта область в отечественной традиции также представляет собой в большей степени аксиологический подход к описанию деятельности, чем технологический. Достаточно указать на несколько важных работ в этом направлении, в которых в качестве ключевого фактора профессионального становления и профессиональной успешности выступает профессиональное самоопределение. Так, *Е.А. Климов* [57] выделяют два уровня профессионального самоопределения — гностический, предполагающий перестройку сознания и самосознания, и практический, содержанием которого выступает реальное изменение социального статуса. На профессиональное самоопределение влияют такие факторы, как



значимое социальное окружение, социальная и профессиональная информированность, личные планы, способности, уровень и направленность притязаний, склонности. Профессиональное самоопределение соседствует в концепциях с такими понятиями, как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, определяющие не только профессиональное, но и личностное (психологическое) благополучие человека [44; 95].

Профессиональное становление личности рассматривается как динамика потенциалов и тенденций, раскрывающихся в различных аспектах профессиональной деятельности от ее стартового формирования в профессиональном образовании до высших проявлений профессионального мастерства.



Рис. 23. Компоненты профессионального становления личности, отраженные в российских исследованиях

Профессиональная компетентность определяется как мобилизационная готовность к применению знаний и навыков [66], показатель зрелости профессионала [75], как главный когнитивный компонент подсистемы профессиональной деятельности, сферы ведения [35].

Подобные подходы позволяют раскрыть глубину понятия «компетентность». Это очень точно определил *О.И. Генисаретский* [28], рас-

сматривая проблему компетенций и компетентности с точки зрения семантики определений основных понятий. Заинтересовавшись формулой «предмет ведения», он обращает внимание на тот факт, что большинство специалистов, занимающихся проблемой компетенций, останавливаются на подробном рассмотрении предметной стороны (что именно определяется предметом ведения), оставляя вне поля зрения само понятие «ведение». Ведение — это одновременно сознание (понимание) и заведывание (практическая реализация воли), и ведание (бессознательное непроизвольное понимание), и заведомое (предустановленное). В связи с этим обнаруживаются следующие противопоставления: априорность — апостериорность, сознательное — бессознательное, очевидное — неочевидное, произвольное — непроизвольное. Перечисленные характеристики деятельности важны не только для ее описания, но и для определения направлений развития. С точки зрения *О.И. Генисаретского*, фиксация на указанных противоречивых характеристиках помогает избежать технократического понимания сущности компетенций и позволяет развивать рефлексивность профессиональной деятельности.

Несмотря на то что отечественные исследования ориентированы на решение конкретных практических задач, особенно при акцентировании проблемы социального заказа [110], основной смысл этих исследований, как и в прежние десятилетия, указывает на проблемы целеполагания, ценностей и направленности личности в пространстве «*профессия — образование — личность*» [43], что в наибольшей степени соответствует идеологии теории компетенций. Профессионализация рассматривается не как процесс формирования знаний и навыков, лежащих в основе профессиональных действий, а как процесс преобразования субъекта деятельности. Это преобразование происходит не спонтанно, под воздействием внешних факторов, а определяется самостоятельно самим человеком и реализуется посредством самопроектирования личности [77], носящего однозначную этическую природу [60].

### 4.3. Компетенции и управление

Отечественная исследовательская традиция не может быть описана полно, если не будет отражена еще одна важная сторона исследований — их направленность на решение проблем управления и тесная связь с современными изысканиями в области компетенций менеджеров. Российские специалисты стали использовать категорию «менеджер» примерно в тот же период, в который появились в отечественном дискурсе понятия «компетенции» и «компетентность». И опять этот факт не может свиде-

тельствовать о каком бы то ни было отставании, а скорее говорит о переходе к использованию общемировой терминологии при продолжении развития существовавшей ранее исследовательской позиции.

Традиционно в России исследовалось два типа профессиональной деятельности и, соответственно, два класса субъектов профессиональной деятельности — руководители и специалисты. Руководители рассматривались как носители (субъекты) управленческой деятельности, и в этой деятельности наиболее значимыми компонентами традиционно считались принятие управленческих решений и организация деятельности подчиненных. Специалисты рассматривались как носители профессиональной деятельности, при этом всегда подчеркивалось, что их деятельность носит креативный, самостоятельный характер, в отличие от деятельности исполнителей, которые работают в более четко сформированной и стандартизированной среде, ориентирующей на трансляцию и тиражирование заранее заданных способов деятельности.

Профессиональная компетентность менеджеров определяется по-разному, в зависимости от предмета, интересующего того или иного автора исследований. Так, *Т.Д. Гладилина* [31] строит модель, включающую восемь самостоятельных видов компетентности.



Рис. 24. Модель компетентности менеджера (Гладилина Т.Д., 2009)

В дополнение к представленной модели необходимо упомянуть выделение таких видов компетентности, как *гендерная компетентность* [56], *компьютерная компетентность* [17], *правовая компетентность* [122], а также попытку построения *эталонной модели менеджерской компетентности* [40].

Управленческая компетентность традиционно исследуется как компетентность руководителей разных уровней. Она описывается в логике общего методологического подхода в исследовании деятельности и личности, концепции профессионализма, изложенной выше. Утверждение единства объективных и субъективных факторов управления позволяет сформулировать общие принципы управленческой деятельности [47], лежащие в основе управленческой антропологии [119] и рефлексивной акмеологии [9]. Управленческая деятельность рассматривается как реализация стратегии лидерства [62], как поле реализации специфических мотивов [10; 11], как коммуникация [68], как пространство формирования и трансляции ценностей [79]. Руководитель с точки зрения управленческих компетенций расценивается как обладатель особых секретов [41], пользователь особых психологических технологий [55], автор специфической Я-концепции [2], субъект специфической психологической готовности [74], отсутствие которой приводит к серьезным персональным и организационным последствиям [102].

Многомерный контекст деятельности руководителя описывается через категории социологии управления [117], создающие не только ясные ориентиры управленческой деятельности, но и ее иллюзии [104], психологии управления [76], социальной психологии [120], теории управления [32], теории менеджмента [22], социальной философии [58], психологии менеджмента [96].

Важный аспект исследований в данной области — определение факторов управленческой успешности, формализованной в виде управленческой карьеры. *Ю.В. Сиягин, Р.Л. Кричевский* и др. [105] выделили значимые непсихологические и психологические факторы управленческой карьеры. *Е.Г. Молл* определила восемь типов управленческой карьеры [80] на основании трех базовых факторов: надситуативная активность, адаптивность, ротация. *Г.Г. Зайцев* и *Г.В. Черкасская* [42] особое внимание уделяют карьере молодых специалистов и женщин.

Компетентность руководителей в отечественных исследованиях исследуется как полифункциональное образование, включающее в себя различные психологические механизмы, свойства и качества личности, элементы структуры индивидуального опыта, рассматривающиеся как основа управленческой эффективности, профессиональной саморе-

ализации субъектов управления, фактор эффективности социальных субъектов различной природы (команд, коллективов) и потенциал ключевых компетенций организации. Различные авторы в зависимости от направленности исследований выделяют разные кластеры (типы) управленческой компетентности. Наиболее часто упоминается акмеологическая компетентность, т. к. большинство современных работ ориентированно использует акмеологический подход к оценке управленческой деятельности, развиваемый научной школой под руководством *А.А. Деркача* [34].

Специальные исследования управленческой компетентности приводят авторов к выводам о том, что можно определить кластеры компетенций в соответствии с организационными и профессиональными условиями деятельности менеджеров и уточнить структуру управленческой компетентности [53]. В этом случае можно говорить о различении предметно-отраслевых, управленческих и инновационных компетенций [49], а профессиональные способности необходимо расценивать как потенциал роста и профессионального развития. Иные авторы разделяют профессиональную и человековедческую компетенции менеджеров [52], а при анализе последней становится очевидным, что речь идет о проблемах социальной перцепции. В ряде исследований особо акцентируется социально-перцептивная и дифференциально-психологическая компетентность, позволяющие эффективно ориентироваться в социальной среде и формировать социально направленное управленческое поведение [21], социально-психологическую компетентность [123], социальную компетентность [16]. В качестве основы развития управленческого самосознания авторами выделяется аутопсихологическая компетентность, формирующая базу профессиональной и личностной успешности [37], и рефлексивная компетентность [107]. *П.Я. Тушов* [111] утверждает, что моделирование компетентности менеджеров невозможно без включения в модель двух значимых векторов — аксиологического (система ценностей менеджера) и онтологического (понимание законов мироздания).

Активно обсуждается и ролевая концепция менеджмента, на основе которой формируются перечни необходимых компетенций. Так, *А.Г. Киселев* [54] предлагает определять организационные роли по уровню управления, ассоциирующемуся с типом объекта управления, следовательно, руководитель любого уровня получает свою организационную роль.

Такой достаточно формальный подход описывает собственно управленческий контекст деятельности руководителей. Он отличается от другого способа описания управленческих компетенций, когда роль



Рис. 25. Формальное определение роли менеджера (Киселев А.Г., 2008)

руководителя определяется не по формальным, а по социально-психологическим основаниям. В частности, *О.Е. Алехина* и *Е.В. Юрьева* [4] вслед за *И. Вещиковым* и др. [25], описывая ожидания относительно поведения и действий руководителя, выделяют шесть базовых ролей и одну интегральную. Авторы исходят из того, что руководитель действует в социальном пространстве, а следовательно, его действия ориентированы не только на решение задач, но и на формирование характеристик управляемого сообщества.

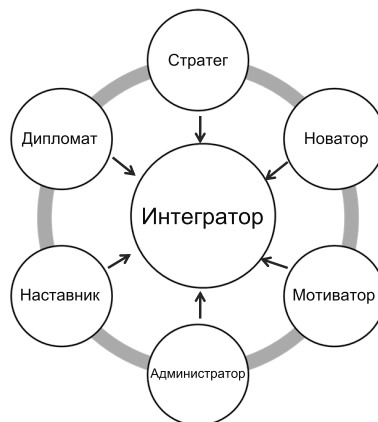


Рис. 26. Социально-психологические роли менеджера (Вещиков С., Пальчик М., Езерская К., 2005)

С точки зрения авторов, каждая роль описывается тремя компетенциями: интеллектуальными, социальными и волевыми. Характеристика конкретного руководителя предстает в данном подходе как ролевой баланс. Авторы подчеркивают, что нарушение этого баланса обязательно приведет к снижению эффективности управления.

Ориентируясь на повышенное внимание российских исследователей к пониманию управленческих компетенций в соответствии со сложившейся мировой практикой описания и оценки компетенций, некоторые авторы особо подчеркивают, что российская управленческая культура содержит указания на те аспекты управленческой компетентности, которые корреспондируют ожиданиям российского персонала. К важным элементам управленческой компетентности относят заботу об объекте управления, справедливость и строгость [72]. Управленческая эффективность связана с необходимостью поддерживать такие противоположные характеристики организации, как инновационность и стабильность, формирующие *управленческую команду*, целостность которой поддерживается на уровне индивидуальных ценностей [87].

Включаясь все активнее в исследования компетенций и компетентности, специалисты разных направлений (но в большей степени психологи) обеспокоены проблемой определения роли исследований, проводившихся в предшествующие десятилетия, в становлении и развитии современных представлений. Так, в 2009 г. состоялась заочная дискуссия [94] о соотношении понятий, использовавшихся в традиции психологии труда («знания», «умения», «навыки» и «*профессионально важные качества*»), в которой приняли участие 37 специалистов, большинство из которых — доктора психологических наук. Значимую для нашего рассмотрения позицию высказала *О.С. Носкова*, отметившая, что плохо отрефлексированное использование недостаточно дифференцированных понятий в результате заимствования зарубежных терминов создает видимость нового научного знания и мешает конструктивной преемственности в современной практике и науке в плане использования достижений зарубежных и отечественных предшественников. Несмотря на столь резкую оценку, проведенная дискуссия, а также последующие обсуждения проблем включения предшествующего отечественного научного опыта в современную теорию компетенций складываются в позитивную картину.

Отечественная наука всегда старалась рассматривать даже самые прагматичные вопросы в области оценки профессиональной деятельности с глубинных позиций, в которых скрыто или явно звучит экзистенциальная проблематика, нравственная тема, выступающая как фундамент

оценки соотношения индивидуального и социального, врожденного и приобретенного, проявляемого и скрытого. Фактически это более глубокий, философский уровень осмысления тех проблем, которые в современной мировой социальной практике называются компетенциями и компетентностью.

Современные исследования компетенций в России связаны с идеей преобразования и необходимости формирования ответов на вызовы времени. Наиболее ярко эта позиция выражена в концепциях *О.И. Генисаретского* и *Т.Ю. Базарова*. В своей концепции *О.И. Генисаретский* [27] связал компетенции с технологической и социально-институциональной организацией деятельности и показал, что они осуществляются на стыке технологии (процесса, распростертого в пространстве и времени) и института (структуры, определяемой через узлы и каналы или сети и потоки). Компетенции всегда определяются в конкретных организационно-деятельных условиях и имеют отношение к конкретным задачам (в частности, задачам корпоративного развития), т. к. одновременно выступают как деятельностные и организационные сущности. Понимание и определение компетенций невозможно без определения типа институализации, задающего модус их описания. *О.И. Генисаретский* [29] выделяет инфраструктурную, социально-коммуникативную, культурно-ценностную, экзистенциально-прагматическую разновидности институализации, фактически показывая, в каких направлениях и раньше развивалась отечественная исследовательская практика в области психологии, социологии и культурологии деятельности.

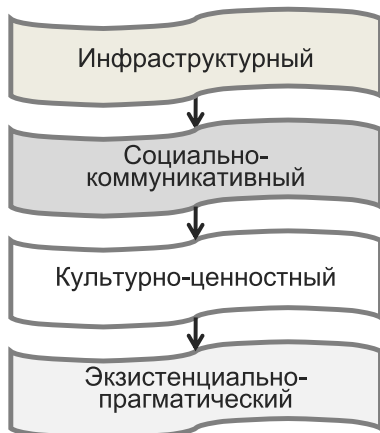


Рис. 27. Уровни институализации деятельности (*Генисаретский О.И., 2006*)



Выделенные разновидности институализации деятельности представляют собой иерархию, выстроенную по принципу усиления рефлексии и выраженности в самообразах действующей личности. Компетенции развиваются на всех указанных уровнях через соответствующие им технологии, соответственно, представленная модель институализации может быть использована и как основа моделирования компетенций.

Определяя компетенции, наиболее значимые для современного российского общества, *Т.Ю. Базаров* [14] выделяет такие кластеры, как инновационность, диалогичность и лидерство. В его модели кластеры ключевых компетенций включают в себя несколько компетенций, и автор в характерной для себя манере строит троичную модель.



Рис. 28. Ключевые компетенции для развития России (*Базаров Т.Ю., 2003*)

*Т.Ю. Базаров* справедливо отмечает, что будущее — один из вариантов разворачивания прошлого. Это как нельзя более точно определяет логику включения исследований классиков отечественных гуманитарных наук в современную конструкцию теории компетенций. Российские ученые создали качественную методологическую базу исследований компетенций и компетентности, обратив внимание на те аспекты деятельности и те характеристики действующего субъекта, которые стали значимыми в рамках мирового тренда «похода за компетенциями».

## Глава 5

### Так что же такое компетенции?

Современная действительность мало похожа на то, что легло в основу традиционных представлений в таких сферах, как образование, менеджмент, социальное управление. Все, что мы можем наблюдать вокруг, свидетельствует об особом переходе, который до конца еще не осознан. Мир, в котором живет обычный человек, перестал быть миром объектов и их очевидных характеристик, мир стал миром качеств и состояний. То, что люди привыкли измерять для ориентации в ситуации, потеряло свою актуальность: возможность или невозможность перемещаться в пространстве, свободное для самостоятельного определения занятости время, деньги, профессиональные дипломы — все то, что раньше позволяло определиться в жизни, потеряло статус гарантий. Стало важным не то, что есть у конкретного человека (или организации), а то, как люди и организации используют имеющиеся у них ресурсы.

Менеджмент как сфера практической деятельности и область теоретических построений все в большей степени вынужден обращаться к таким сферам познания, как философия, культурология, социология, психология, и не только для того, чтобы почерпнуть из них конкретные сведения (закономерности, механизмы), а для того, чтобы совместными усилиями сформировать новые синтетические направления научного понимания и практического продвижения. Концепция компетенций возникла именно в тот период, когда большинство людей, имеющих профессиональную подготовку и работающих на профильных рабочих местах, потеряли возможность в своей работе спрятаться за структурированный и материально оформленный производственный процесс. Требования к деятельности стали разнообразны, обширны, они меняются от ситуации к ситуации, и никакая система, ориентированная на прежние установки, не может успеть за потребностями реальности. Современные работники находятся в состоянии «готовности к неизвестности», им постоянно приходится примерять свои возможности (знания, навыки, мотивы) к требованиям ситуации, о которой еще несколько минут назад они не имели представлений. Прежняя парадигма знаний, навыков, квалификации не может справиться с новыми условиями, т. к. она ориентирована на фиксацию уже произошедшего, а современность настоятельно требует ориентации только на будущее, о чем красноречиво свидетельствуют ныне здравствующие, но уже признанные классики стратегического менеджмента. Компетенции как идея, как особый со-

циокультурный проект позволили по-иному выстроить понимание того контекста, в котором реализуются устремления организаций их сотрудников.

Данный выше обзор представлений о компетенциях и областях их актуализации позволяет определить ту роль, которую занимает идея компетенций в таких значимых социальных областях, как образование и профессиональная деятельность. Преобразования в этих областях носят планетарный масштаб, захватывают практически все социальные слои и все возрасты. Как показывают многие современные авторы, формально принадлежащие к различным областям научного знания, мир переживает период смены парадигм, в частности — в области гуманитарного знания.

По справедливому замечанию *P. Drucker* [215], сам факт того, что любая парадигма не может оказать влияния на физический мир, имеет смысл только в естественнонаучных областях. В зоне гуманитарного знания наблюдается иная важная связь — парадигма всегда оказывает существенное влияние на понимание людьми того, как они действуют. Сущность социальных институтов меняется от того, как меняются представления, ключевые понятия, определяющие их существование. Смена представлений всегда связана с трансформацией уже имеющихся социальных и когнитивных конструктов, введением новых, в центре которых всегда оказываются новые понятия, для которых либо придумываются специальные (новые) слова (как это было в случае с менеджментом), либо используются старые, но с новым смысловым содержанием.

Компетенции, несомненно, относятся к категории социальных конструктов [155]<sup>1</sup>, которые формируются динамичной социальной практикой и поддерживаются разнообразными социальными институтами [126]. Ученые до сих пор спорят о сущности компетенций, а во всем мире, тем не менее, развернута широкая практика использования их конкретных моделей.

Идеи социального конструктивизма уже позволили пересмотреть психологические воззрения как в области социальной психологии [245], так и в области психологии стратегического менеджмента. *G.P. Hodgkinson* и *P.R. Sparrow* в своей фундаментальной работе [266]<sup>2</sup> показали, насколько важно понимание конструктов, которые используются менеджерами

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. М.: Медиум, 1995.

<sup>2</sup> Переводное издание см.: *Ходкинсон Дж., Сперроу П.* Компетентная организация: Психологический анализ процесса стратегического менеджмента / пер. с англ. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007.

разных уровней в повседневной практике. Достаточно в связи с этим упомянуть исследование *M. Peteraf* и *M. Shanley* [369], посвященное анализу представлений о конкурентах, на основании которых в компаниях принимаются ключевые решения. Действия людей основаны на их представлениях о возможности этих действий, их направленности, способах реализации, необходимых усилиях и инструментах, без которых такие действия невозможны. Исследования представлений менеджеров показывают, что они аккумулируют в себе индивидуальные характеристики и напрямую характеризуют результат, который может быть получен в случае актуализации именно этих представлений. Фактически сложилось устойчивое понимание, что существует прямая связь между особенностями представлений менеджеров и результатами их профессиональной деятельности.

Компетенции являются предметом социального конструирования в области организации профессиональной (и, шире — социальной) деятельности, они именно в качестве конструкторов включены как в организационную практику, так и в системы образования — во все социальные институты, значимые для большинства людей. Нам важно понять, как устроен этот конструктор и какие выводы из его структуры важны для решения проблем управления деятельностью организаций и отдельных сотрудников, в них работающих.

### 5.1. Конструирование компетенций

Активные исследователи мирового компетентностного процесса *F. O. le Deist* и *J. Winterton* в 2005 г. в очередной раз смутили умы не только в Европе, но и во всем мире. Они опубликовали статью с амбициозным названием «*Что такое компетенции?*» [212]<sup>1</sup>, самым наименованием поставив под сомнение сотни исследований по всему миру. Действительно, стоит ли доверять специалистам, изучающим компетенции, если до сих пор нет четкого определения соответствующего понятия? Ведь и в нашей книге пока речь не заходила о таких определениях, хотя по всем законам научно-исследовательского жанра это надо было сделать в самом начале повествования.

Как известно, практически каждое исследование в области компетенций начинается с того, что автор совершает своеобразный забег, собирая все доступные ему определения понятий «*компетентность*» и

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Ле Дест Ф.Д., Уинтертон Дж.* Что такое компетенции? [Электронный ресурс] // Slovar «Kompetenciji». URL: <http://www.wiki.hr-portal.ru> (дата обращения: 20.05.2010).

«компетенция». Стоит ли в очередной раз совершать этот путь? Вряд ли можно соперничать, например, с *M. Bron*, чье исследование [170] начинается с подробного анализа 21 определения понятия «компетенции».

Пытаясь разобраться в сонме определений компетенций, необходимо, прежде всего, уяснить, кем мы себя полагаем в этом процессе. Если мы — исследователи конкретных компетенций в конкретных рабочих ситуациях, нам нужны рабочие определения, которые могут грешить и отдельными недостатками, но никогда не претендуют на абсолютную полноту. В таком случае авторы обычно фиксируют: «*В данном исследовании под “компетенциями” мы понимаем...*» и дают то определение, которое помогает любому стороннему наблюдателю понять объект и предмет исследования. Совсем другое дело — если мы хотим исследовать представления о компетенциях. Тогда для нас эти самые представления становятся предметом исследования, а объектом выступают определения, данные разными специалистами. Именно по такому пути идет постоянно упоминаемый нами *J. Winterton*, который не менее одного раза в год публикует материалы о том, что понимают под компетенциями европейские специалисты. В последние годы к нему присоединилась и *F.O. le Deist*. Эти авторы являются скорее не специалистами в области компетенций, как, например *R.E. Boyatzis*, а специалистами в области представлений о компетенциях.

Необходимость объединения двух флангов «похода за компетенция-ми» очевидна. В современной организационной практике компетенции уже воспринимаются как весьма эффективный инструмент управления человеческими ресурсами. Нам кажется, что поиск ответа на вопрос, что такое компетенции, поможет понять не только содержание, но и сущность современных технологий в области кадрового менеджмента.

Конечно, *F.O. le Deist* и *J. Winterton* не являются единственными поставщиками информации о мировом движении по имени «компетенции». *M.I. Cheng*, *A.R.J. Dainty* и *D.R. Moore* [191] также были обеспокоены тем, что между американскими и британскими исследователями нет согласия в том, что они называют компетенциями. Авторы полагают, что везде речь идет об управленческих преобразованиях на основе компетенций, но различия в культуре могут стать препятствием на пути объединения усилий в этом вопросе.

Еще одним поставщиком сведений о том, что происходит в пространстве исследований компетенций, является *N. Rankin*. Он публикует регулярные отчеты о том, как именно организована работа с использованием компетенций в британских компаниях. В 2001 г. он вместе с коллегами опубликовал обзор [349], в котором достаточно подробно описал

существующие проблемы в понимании компетенций, примерно в то же время выпустил очередной обзор [376], в котором предостерегает новичков в области исследования компетенций от ошибок, совершенных, по его мнению, предшественниками. Несколько лет спустя, публикуя еще один аналитический материал [378], он уже не столь категоричен, скорее наоборот, свидетельствует о том, что идея компетенций набирает обороты и в компаниях достаточно эффективно используются модели компетенций, особые эффекты наблюдаются в тех случаях, когда компетенции применяются для решения не отдельных задач, а их комплексов. *N. Rankin* утверждает, что модели компетенций выступают в организациях в качестве своеобразных ДНК-кодов, позволяющих достигать эффективности, управлять персоналом, действовать справедливо и законно.

Как ясно показал *N. Norris* [362], на первых порах исследования компетенций участники процесса не «договорились на берегу», а потом заключили нечто вроде негласного договора о том, что понятия необходимо строго определить. Практика обогнала теорию, и это стало дополнительной проблемой. В результате ситуация оказалась таковой, как ее описывают *F.O. le Deist* и *J. Winterton* [212]. Как уже указывалось, данная публикация доступна русскоязычному читателю, поэтому нет необходимости подробно излагать ее отдельные элементы. Остановимся лишь на том, что выделяют указанные специалисты как основные теоретические рассогласования, тем более что именно эти вопросы привлекали внимание большинства отечественных специалистов задолго до появления публикации *F.O. le Deist* и *J. Winterton*. Итак, перечень основных трудностей в теории компетенций относит нас к следующим областям:

- соотношение компетенции и компетентности;
- возможность использования понятий «компетентность» и «компетенции» во множественном числе;
- разновидности (типология) компетенций;
- соотношение компетенций и *ЗУН* (знания, умения, навыки);
- соотношение компетенций и *ПВК* (профессионально важные качества);
- структура компетенций.

Пытаясь хоть как-то выбраться из перечисленного переплетения проблем, *F.O. le Deist* и *J. Winterton* приходят к очень простому выводу — они создают двумерную модель представлений о компетенциях, полностью разочаровавшись в обсужденных одномерных моделях, где структурные элементы расположены в ряд (в виде перечня).

Рассуждая далее, авторы предлагают трехмерную модель компетенций, которая, если внимательно к ней приглядеться, объединяет характеристики британских и немецких моделей.

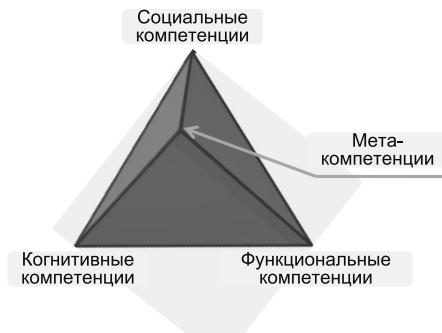


Рис. 29. Типология компетенций (Deist le D.F.O., Winterton J., 2005)

Данная иллюстрация, конечно, проливает свет на сложную историю обсуждения проблематики компетенций, но не отвечает на важный вопрос — что такое компетенции, т. к. дает ответ на подменный вопрос — какие компетенции мы готовы выделить. Идти этой дорогой не слишком целесообразно, ведь этот путь ничего не дает в плане понимания феноменологии компетенций, а лишь свидетельствует о фантазии исследователей и их дифференцировочной готовности.

Более важно то, что в качестве итога анализа проблематики компетенций определил *A. Weiss* [452]. Он перечислил факторы, которые считаются определяющими в развитии компетенций как особых состояний деятельности. Автор предостерег от того, чтобы эти факторы расценивать как измерения компетенций (рис. 30).

Чтобы проиллюстрировать свою мысль, *A. Weiss* указывает на то обстоятельство, что человек может обладать компетенциями и при этом не быть мотивированным, поэтому рассматривать мотивацию как элемент компетенции нельзя, но как фактор развития компетенций мотивация несомненна.

К обсуждению вопросов о сущности компетенций в последние несколько лет активно подключились нидерландские специалисты — *A. Stoof, R.L. Martens, J.J.G. van Merriënboer, T.J. Bastiaen*. Их интерес не только связан с тем, что они как эксперты постоянно формируют обзоры в рамках государственных и международных проектов, но и во многом обусловлен прагматическими причинами. Именно эти специалисты занимаются в Нидерландах развитием дистанционного обучения взрослых

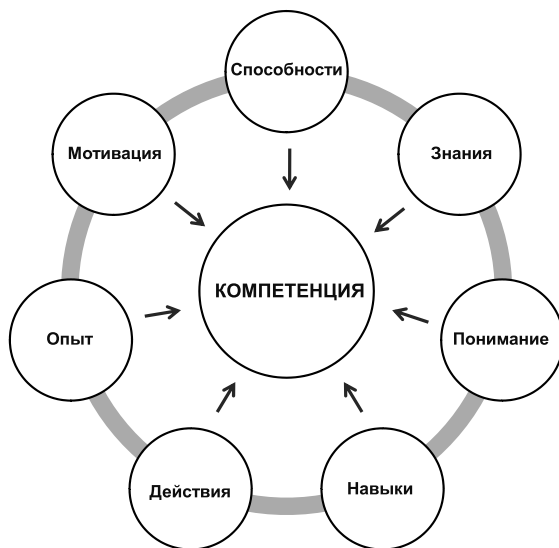


Рис. 30. Факторы динамики компетенций (Weiss A., 1998)

в рамках профессиональных образовательных программ, и их интересуется развитие инструментов удаленного контроля. Именно поэтому они занялись проблематикой компетенций, т. к. в образовательных проектах всегда требуется оценка компетенций лиц, проходящих дистанционное обучение. Данными авторами подготовлен ряд интересных публикаций, одна из которых доступна на русском языке [413]<sup>1</sup>.

Нидерландские исследователи, в отличие от других коллег, предлагают содержательный выход из сложностей в определении компетенций, т. к. последовательно определяют границы пространства понятия «компетенция», двигаясь сразу в двух направлениях — «снаружи» (разделяя понятие компетенции с близкими понятиями) и «изнутри» (определяя структурные элементы компетенций). Двигаясь «изнутри», авторы обсуждают несколько важных дихотомий:

- компетенции — это поведение или профессиональные требования (сравнение американского и британского подходов);
- компетенции — персональные характеристики или качества, распределенные в группе людей;

<sup>1</sup> Переводное издание см.: Стуф А., Мартенс Р.Л., Меринбоер ван Дж.Дж. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm> (дата обращения: 10.01.2011).



- компетенции — специфические или общие для всех характеристики;
- компетенции — показатель уровня мастерства или шкала, имеющая несколько уровней;
- компетенции — врожденные или приобретенные;
- компетенции — статичные или динамичные образования.

Движение в другом направлении позволило исследователям обнаружить перечень наиболее близких, но не тождественных понятий, связанных с представлениями о компетенциях:

- действие;
- квалификация;
- способности;
- знания, навыки, отношения.

Как уже отмечалось ранее, *A. Stoof, R.L. Martens, J.J.G. van Merriënboer, T.J. Bastiaen* [414] не просто проанализировали существующие подходы к определению компетенций и компетентности, а создали свой подход, связанный с необходимостью формирования технологий дистанционного контроля обучения и развития персонала. Они проанализировали 16 моделей компетенций, представленных различными компаниями, и выделили шесть ключевых измерений, используемых при описании сущности компетенций или требований к компетентности.



Рис. 31. Шесть измерений компетентности  
(*Stoof A., Martens R. L. & van Merriënboer J.J.G., 2007*)

В этой модели отражены следующие идеи:

- уровень — определены ли разные уровни у данной компетенции (уровни компетентности);
- контекст — связь описываемых компетенций с конкретными организационными ролями, должностями, задачами;
- отношение — могут ли данные компетенции быть обнаружены у всех исполнителей, относятся ли они к каждому;
- элементы — выделяются ли конкретные элементы, такие как знания, навыки, установки;
- результаты — описываются ли компетенции в целом как поведенческая задача, или перечисляются конкретные продукты или элементы сервиса;
- качества — выступают ли выделяемые классы компетенций как общие основания совокупности профессиональных характеристик.

Указанные существенные отличия в описаниях компетенций (компетентности), принадлежащих разным авторам, не только убеждают в том, что «компетенция» и «компетентность» относятся к классу слабо определенных понятий, но и заставляет выяснить, что же стоит за этими понятиями на самом деле.

Вернемся к тому факту, что компетенции как тема активно стали восприниматься в конце XX столетия, и основными площадками, на которых развернулась работа, стали следующие:

- организационные компетенции как основа конкурентной стратегии;
- компетенции персонала как основа отбора и кадрового перемещения;
- компетенции как показатель эффективности вложений в обучение персонала;
- компетенции как стержень образовательных программ;
- компетенции как основание признания новой профессии;
- компетенции как фактор развития отраслевой и государственной политики.

Несмотря на недостаточную определенность, компетенции как понятие выполняют в современном социальном дискурсе несколько важных функций.

Если явление, описываемое нечетко определенным понятием, выполняет столь важные функции, оно не просто должно иметь право на существование, но и должно получить свою дальнейшую институализацию.

Таблица 11

**Функции компетенций**

<b>Функция</b>	<b>Содержание функции</b>
<b>Стратегическая</b>	Указывает направление развития и изменений
<b>Коммуникативная</b>	Позволяет находить общий язык представителям разных сфер (образование, бизнес, политика)
<b>Вертикальное выравнивание</b>	Предоставляет большие возможности для должностного перемещения, формирования новых социальных лифтов
<b>Горизонтальное выравнивание</b>	Объединяет представления о профессиональной деятельности в разных сферах, образовании, жизни в целом, позволяет сформировать целостный взгляд на мир
<b>Мотивационная</b>	Способствует тому, что все больше сотрудников разных организаций сознательно ориентированы на постоянное обучение
<b>Инновационная</b>	Позволяет организациям внедрять новые технологии, способствующие общему успеху
<b>Активизирующая</b>	Позволяет снять барьеры трудовой миграции, которая ранее была ограничена вследствие принципиальных расхождений в структуре и содержании документов о профессиональном образовании
<b>Развивающая</b>	Помогает большинству организаций переориентировать своих сотрудников, которые все больше демонстрируют добрую волю и прилагают собственные усилия к росту производительности труда и повышению эффективности деятельности своих организаций

**5.2. Компетенции и компетентность**

Не стремясь повторять все, что уже на эту тему сказано, отметим, что проблема разведения компетенций и компетентности может быть решена, если мы будем анализировать соответствующие явления именно как конструкты, определяя их содержание и структуру на основании того массива исследований, который был представлен в предыдущих разделах.

Как показали *Ch. Mabeu* и *P. Iles* [326], понятия «компетентность» и «компетенции» с самого начала исследований относились к разным областям применения.

Таблица 12

**Компетенции и компетентность** (*Mabey Ch. & Iles P., 1994*)

Элементы различения	Компетенции	Компетентность
<b>Описание</b>	Знания, навыки, установки (как индивидуальные проявления)	Поведенческие сценарии, которые сотрудники вносят в работу, в должность или в целом в организационный контекст
<b>Зоны идентификации</b>	Функциональный анализ рабочих ролей и обязанностей	Элементы поведения, действия, отражающие способ выполнения задач
<b>Фокус сосредоточения</b>	Анализ работы, ориентированный на задачу, как отражение ожиданий исполнения должности	Личностно-ориентированный анализ деятельности для обнаружения и идентификации оснований эффективности
<b>Предмет исследования</b>	Области компетенций (области знаний), доступные для качественного индивидуального освоения	Зоны, к которым должно быть привлечено внимание с целью достижения необходимого уровня исполнения работы
<b>Показатели</b>	Пороговые стандарты (широкий диапазон использования)	Характеристики наивысших персональных достижений (в большей степени относящиеся к средним и высшим управленческим позициям)
<b>Область применения</b>	Создание образовательных и квалификационных профессиональных стандартов	Обнаружение эксклюзивных форм поведения, характеризующих данную организацию
<b>Уровень анализа</b>	Описание типичных рабочих мест	Описание иерархически устроенных управленческих областей
<b>Область применения</b>	Определение общих институциональных возможностей человека	Определение роли сотрудника в организации
<b>Цель оценки</b>	Определение профессионального статуса человека	Определение потенциала сотрудника для наилучшего использования внутренних ресурсов организации
<b>Мотивационный потенциал</b>	Возможность смены рабочего места или должностной позиции	Возможности профессионального роста

Несмотря на достаточно подробную дифференциацию, мы не можем согласиться с данными оценками, т. к. очевидно, что они четко фокусированы исключительно на использовании соответствующих слов. Не стоит забывать, что американская традиция (точно так же, как и российская) тяготеет к описанию и анализу компетентности, а европейская ориентирована на компетенции. Также нельзя забывать и о том, что для многих американских специалистов «компетенции» и «компетентность» семантически не различимы, поэтому использование того или иного слова еще не означает четкость позиции по вопросу о предмете описания.

Компетенции как понятие появились в ответ на вполне конкретный запрос со стороны работодателей. Те системы интерпретации наблюдаемого поведения сотрудников, на которых строился менеджмент XX столетия, перестали удовлетворять запросам организаторов и руководителей разных бизнес-единиц. Старые категории, в которых объяснялись успехи и неудачи работников, не могли больше сосуществовать с быстро меняющейся ситуацией. Появление нового оборудования, развитие телекоммуникации, жесткость мировой конкуренции, ограничения рынков труда — все это заставило искать новые формы организации социальной действительности, создавать новые социальные проекты, в основе которых лежат новые понятия и новые конструкты.

И в случае, когда мы в рассмотрении компетенций идем от «человека-в-работе», и в случае, когда мы формируем профессиональные стандарты, компетенции оцениваются извне, с позиций социального (организационного, производственного, профессионального) успеха. Исследователи проблем компетенций сходятся на том, что в основе идеи лежит потребность гарантий эффективности и, соответственно, необходимость подготовки людей к динамично меняющимся условиям. Необходимость действовать в условиях неопределенности и высокой динамики лишают возможности ориентироваться на традиционные гаранты успеха, такие как диплом об образовании и прошлые достижения. Прогноз успешности в неопределенном будущем лежит в основе идеи компетенций [14].

Серьезная проблема многих исследований в области компетенций, обусловившая отрыв научных разработок от практики, заключается в том, что в исследованиях компетенции рассматриваются как «психическая реальность субъекта» — его характеристики и свойства. В то же время сама история артикуляции идеи компетенций говорит о том, что компетенции относимы к интерперсональному пространству и являются результатом взаимной интерпретации субъектов, находящихся «по разные стороны» компетенций — наблюдателя и того, кому компетенции приписываются.

Так как компетенции отражают ожидания участников социальной ситуации относительно результатов деятельности друг друга, можно полагать, что компетенции — это социальная модель желаемого, которая лежит в основе интерпретации и оценки действий людей.

Для того чтобы определить структуру этой модели, необходимо вернуться к различным описаниям компетенций и выявить их существенные элементы.

Многочисленные авторы, собирая в обширные обзоры перечни определений компетенций, помогают обнаружить некоторые важные характеристики, описываемые в тех или иных категориях. По образному выражению *K. Keen* [290], эти категории подобны пальцам на одной руке, их невозможно перечислять одну без другой, и только вместе они дают представление о сути компетенций.

Таблица 13

### Характеристики определения компетенций

Существенные признаки компетенций	Источники
<b>Психологические свойства и качества</b>	Boyatzis R.E (1982); Spencer L.M. & Spencer S.M. (1993); Hartle F. (1995); Mirabile R.J. (1997); Lucia A.D. & Lepsinger R. (1999); Gangani N.T., McLean G.N. & Braden R.A. (2004)
<b>Знания и навыки</b>	Keen K. (1992); Spencer L.M. & Spencer S.M. (1993); Hartle F. (1995); Beaumont G. (1996); Parry S.B. (1996); Mirabile R.J. (1997); Lucia A.D. & Lepsinger R. (1999); Gangani N.T., McLean G.N. and Braden R.A. (2004); Jeris L. & Johnson K. (2004)
<b>Наблюдаемое поведение</b>	Woodruffe C. (1991); Keen K. (1992); Parry S.B. (1996); Whiddett S. & Hollyforde S. (2003); Jeris L. & Johnson K. (2004); Gangani N.T., McLean G.N. & Braden R.A. (2004)
<b>Функциональные задачи</b>	Miller L. (1991); Woodruffe C. (1991); Knasel E. & Meed J. (1994); Ellstrom P.E. (1998); Lucia A.D. & Lepsinger R. (1999); Rothwell W.J. and Lindholm, J.E. (1999); Aragon S.R. & Johnson S.D. (2002)
<b>Профессиональные стандарты и модели</b>	Mangham I. (1986); Mansfield B. (1993); Tate W.V. (1995); Parry S.B. (1996); Beaumont G. (1996)

Как любой конструкт, компетенции определяются нестрогим понятием, на что неоднократно указывали авторы европейских обзоров. Любое нестрогое понятие может быть определено в логике, предложенной *В.А. Ганзеном* [25]. Он показал, что нестрогое понятие может быть «выстроено» как трехуровневая конструкция, содержащая: существенные

признаки понятия; признаки, раскрывающие содержание существенных, и признаки, характеризующие проявления сущности определяемого феномена (внешние признаки). Эту логику автор предложил именно для формирования психологических понятий, большинство из которых относятся к нестрогим и отражает сложные и многофакторные конструкторы.

Для того чтобы проиллюстрировать перечень форм описания компетенций, представим анализ некоторых определений, на которые обычно ссылаются авторы обзоров. Проведя несложный контент-анализ, мы выделили существенные признаки, характеризующие компетенции в большинстве популярных определений.

Практически каждое исследование компетенций различает отражение собственно содержания компетенций и их проявления. Не всегда в позициях автора это выражено напрямую, в соответствующих определениях, тем не менее можно сопоставить характеристики описания компетенций и способов их проявления. Каждая пара «*существенный признак — содержание*» определяется тем, как именно сторонний наблюдатель (интерпретатор) может зафиксировать наличие этого признака и раскрыть его содержание.

Очевидно, что самыми простыми для понимания и оценки выступают такие признаки, как профессиональные стандарты и функциональные задачи. В этом случае констатация компетенций происходит в пределах



Рис. 32. Разновидности описания компетенций

оценки «сделал — не сделал». Если задача решена, а выполненные действия соответствуют заранее заданным (и документально зафиксированным) стандартам, в наличии компетенций сомнений нет. Правда, остаются важные вопросы, решить которые так и не смогли исследователи: можно ли сформировать профессиональные стандарты, четко описывающие все стороны деятельности, и можно ли заранее создать перечень принципиально важных задач? Именно поэтому данная трактовка компетенций характерна для формирования общих моделей компетенций, применяемых в системах профессионального образования и простой производственной деятельности. В тех же случаях, когда деятельность носит сложный характер и реализуется в неопределенной и меняющейся среде, используются другие способы определения компетенций.

Выделение наблюдаемого поведения как существенного признака компетенций свидетельствует о том, что в целом всеми пользователями идеи компетенций признается тот факт, что компетенции принадлежат внешнему по отношению к субъекту деятельности пространству. Знания, навыки, функциональные свойства, способности, мотивы и ценности выступают как содержательные элементы признака «психологические свойства и качества». «*Айсберг компетенций*», предложенный как модель *Lyle M. Spencer* и *Signe M. Spencer*, тем не менее четко указывает на то, что эти категории находятся в разных пространствах конструкта компетенций. Подобное разделение очень важно с точки зрения сути нашего анализа, т. к. помогает определить различия в формате интерпретаций этих признаков. Знания и навыки субъект демонстрирует, что сближает эти содержательные элементы с другими элементами наблюдаемого поведения. Однако для того, чтобы определить, что субъект продемонстрировал именно знания и навыки, а не иные форматы субъективного пространства, наблюдатель должен предварительно выстроить ситуацию (обратиться с вопросом или просьбой, дать задание). В иных ситуациях соответствующие действия могут быть интерпретированы иначе — как случайные или ситуационно предопределенные.

Психологические свойства и качества наблюдателем определяются только опосредованно, выводы о них наблюдатель может делать только на основании предварительных гипотез, и именно их интерпретация оказывается наиболее сложной.

Практика работы с моделями компетенций показывает, что одни и те же элементы содержания компетенций можно относить к разным существенным признакам, и от этого будет зависеть способ определения и оценки этого содержания. Если считать, что «стрессоустойчивость» — это определенная модель поведения, то соответствующая компетенция



может быть оценена экспертным путем (на основании наблюдения). Если полагать, что это — функциональное свойство, необходимо проводить соответствующие измерения с помощью психологических методик. Специалисты, работающие в больших исследовательских проектах, как раз и заняты тем, что определяют связность оценки компетенций, определенных как «наблюдаемое поведение» (или «функциональные задачи») и как «психологические свойства и качества». Интересно в связи с этим свидетельство *R.E. Boyatzis*, который в своей известной по всему миру книге [163] приводит результаты прогноза эффективности менеджеров на основании компетенций, оцененных с помощью психологических тестов. Реально высокоэффективные менеджеры получили оценку по результатам обследования как слабые и неперспективные (14 из 39 обследованных менеджеров из государственного сектора). Экспертная оценка по признаку «функциональные задачи» не совпала с оценкой компетенций на основании психологического тестирования.

Обычная корпоративная практика применения моделей компетенций не предполагает проведения психологического обследования. В обычных организациях (в отличие от специализированных, например, силовых структур) нет возможности проводить полноценное исследование на основании профильных психологических методик, а применяемые в практике инструменты экспертной оценки не могут однозначно фиксировать психологическое содержание. Соответственно формулирование компетенций с использованием существенного признака «психологические свойства и качества» не соответствует общей логике формирования компетенций как конструкта.

Компетенции конструируют образ действий идеального (желательного) работника как лица, выполняющего значимую для наблюдателя работу. Чтобы соответствовать этому образу (как образу действий, а не образу деятеля), работнику необходимо понимать, какие именно внешние характеристики его деятельности (результаты, действия, манера использования средств) наиболее важны для конкретного наблюдателя. Понимание необходимо, чтобы выстроить деятельность в соответствии именно с этими требованиями, чтобы им был отдан приоритет. Фактически речь идет о том, что компетенции в современной практике образования (особенно профессионального) и управления человеческими ресурсами становятся особым языком, помогающим людям одинаково видеть то, что объективно не может быть одинаковым, — деятельность «глазами деятеля» и деятельность «глазами потребителя деятельности».

Компетенции, несомненно, контекстны, они одновременно имеют отношение к конкретным процессам и профессиональным функциям,

но важно соблюсти баланс между общими компетенциями, имеющими широкий диапазон применения, и специальными, ориентированными на решение конкретных задач. В современном мире ни отдельный человек, ни отдельная организация не могут быть эффективными, если их компетенции будут узко направленными или слишком общими [189]. Компетенции предлагаются для конкретных категорий людей — сотрудников организации, носителей профессии или должности, представителей конкретных социальных групп (школьники, студенты). Соответственно, они представляют собой элементы разных моделей «образа деятельности».

Компетенции как социальные конструкты могут быть классифицированы в зависимости от задач по разным основаниям. В качестве наиболее распространенных оснований выступают области применения, направленность, указание на класс задач, принадлежность субъекта и особенности.

Таблица 14

#### Варианты классификации компетенций

Основание классификации	Классификационная задача	Классы компетенций
<b>Область применения</b>	Определение социального пространства (института)	Учебные, профессиональные, должностные, корпоративные
<b>Направленность</b>	Ориентация на ценности	Лидерские, коммуникативные, социальные, образовательные
<b>Класс задач</b>	Указание на зоны применения дополнительных усилий	Интеллектуальные, организационные, исполнительские
<b>Принадлежность</b>	Фиксация уровня рефлексии	Индивидуальные, групповые, коллективные
<b>Особенности</b>	Направленность идентификации	Уникальные, специфические, обязательные

Каждая классификация компетенций выполняет важную функцию. Это свойственно всем социальным конструктам, т. к. их формирование и применение ориентированы на моделирование соответствующего социального поведения. Так, посредством выделения тех или иных классов компетенций можно решить аксиологическую задачу (ориентация на ценности) и мотивационную задачу (указание на зоны дополнительных усилий). Классификация компетенций также ориентирует в социальном пространстве, создает основания для идентификации и рефлексии.

Представление о компетенциях позволяют перенести акцент с психологических свойств человека на внешние (объективные) элементы его деятельности, сместить оценку с качеств и перенести ее на поведенческие проявления. Компетенции как социальный конструкт уравнивают людей в том, что в настоящий момент считается важным и болезненным для общества — раса, пол, возраст, индивидуальная образовательная и профессиональная история. Компетенции становятся тем, что может быть приписано любому человеку, и это делает данный конструкт важным элементом демократического процесса. *М. У. Cheung-Judge* [190] показывает, насколько важно, чтобы поведенческие индикаторы, входящие в модель компетенций, и сами компетенции были сформулированы в терминах, подтверждающих идеи равенства и толерантности.

Содержание конструкта «компетенции» — представления об основаниях успешной деятельности (эффективности). Эти основания гарантируют успех, и в этих гарантиях — смысл применения компетенций как конструкта. Компетенции носят универсальный характер, т. к. могут быть приписаны разным людям, они воспроизводимы, их можно удерживать и развивать. Компетенции всегда адресованы конкретному социальному пространству (институту). Ориентированность на это пространство задает субъекту понимание его роли (исполнитель, организатор, эксперт), формирует представление об адресате и его ожиданиях. Компетенции всегда конкретны, они формулируются в терминах задач и действий, они соответствуют целям деятельности и помогают заранее определить существенные параметры его результатов. Компетенции используются для прогнозирования успешной деятельности, оценки актуальной деятельности, определения направления и содержания дальнейшего обучения и формирования профессиональных и организационных стандартов (см. рис. 33).

Психологические характеристики, приписываемые субъектам эффективной деятельности, принадлежат совершенно иному конструкту. Эти характеристики не могут быть оценены непосредственно, для формирования их оценки необходимы множественные (сравнительные) наблюдения, они приписываются конкретному субъекту и характеризуют его устойчивость и уникальность. Психологические характеристики в большей степени отражают возможности (потенциал) субъекта, а не описывают конкретную деятельность.

Для того чтобы эксперт (наблюдатель, адресат деятельности) смог оценить психологические характеристики действующего человека, он должен опираться на оценку частоты их проявлений в поведении, обнаружить независимость этих характеристик от конкретной ситуации.

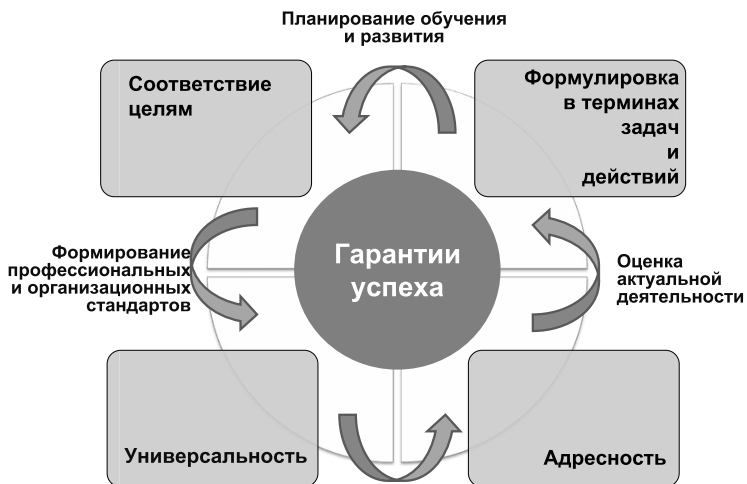


Рис. 33. Содержание конструкта «компетенция»

Также необходимо определить, что субъект прилагает определенные усилия для выполнения действий и использует «внутренний инструментарий». Описания, составленные подобным образом, характеризуют особенности субъекта, а не его деятельности и принадлежат иному, психологическому конструкту — «компетентность».



Рис. 34. Содержание конструкта «компетентность»

Компетентность в отличие от компетенций не выступает гарантом успеха. Компетентность создает возможности успеха, может расцениваться как фактор фасилитации. В то же время отсутствие тех или иных психологических особенностей, определяющих компетентность, не создает фатальной угрозы компетенциям. Деятельность может быть организована на основании разных «внутренних инструментов».

Заказчик и наблюдатель деятельности озабочен тем, чтобы деятельность, которую он наблюдает, полностью соответствовала его ожиданиям, представлениям, тому образу деятельности, который у него сложился на основании собственного опыта. Для исполнителя деятельности важно, чтобы был адекватно использован его потенциал, его психологический ресурс. В одно и то же время в интерперсональном пространстве разворачивается сложная картина перекрестных ожиданий и оценок. Наблюдателю легче ориентироваться, применяя конструкт «компетенция», т. к. его формулировки конкретны и адресны, исполнителю проще использовать конструкт «компетентность», т. к. в нем содержатся указания на психологический инструментарий и уровень предпринимаемых при исполнении деятельности усилий.

Субъект деятельности хорошо ориентируется в своих психологических возможностях, аккумулированных в образе «Я», и остро переживает конкретные аспекты деятельности как усилия, которые не всегда видны извне, но всегда рефлексированы. Образ «Я» и усилия выступают как ориентиры, задающие топографию персональных представлений о собственной компетентности. Представления о требованиях, предъявляемых к деятельности со стороны (*ожиданиях*), подверженные коррекции под воздействием этих ориентиров, оказываются размытыми, неясными, фрагментарными.

Наблюдатель (*эксперт, заказчик*), ориентированный в собственных ожиданиях и требованиях, наблюдает действия исполнителя в соответствии с программой ожиданий, представляющих собой особую «дорожную карту». Результаты непосредственных наблюдений, оцененные в соответствии с ожиданиями, позволяют сделать обобщенные и опосредованные выводы о том, что позволило (не позволило) исполнителю полностью оправдать ожидания. Эти выводы, основанные не только на непосредственном наблюдении, но и на всем опыте наблюдателя, формируют абстрактные представления сложной структуры.

Фактически имея различные по структуре и основаниям образы одной и той же деятельности, наблюдатель и исполнитель готовы описывать его с использованием одинаковых понятий — «компетентность» и «компетенция». Однако зона четких представлений в одной позиции



Рис. 35. Компетенции и компетентность как образ действий

соответствует зоне туманных картин в рамках другой позиции, что и создает определенные сложности.

Компетенции и компетентность оказываются моделями различных субъективных реальностей. Таким образом, речь идет о различных когнитивных схемах, обеспечивающих интерпретацию наблюдаемых действий и их оценку. Оба типа моделей — компетентность и компетенции имеют социальную природу и обусловлены базовыми концепциями труда, организации, экономического и социального взаимодействия — всей совокупностью представлений о том, что такое хорошая работа во благо других людей.

# Часть 3

## Определение управленческих компетенций

### Глава 6

#### Управленческие действия и черты идеального руководителя

Менеджеры представляют собой особую группу, которая может быть описана как профессиональная, должностная, социальная, культурная. Менеджмент — это не столько область профессиональной деятельности, сколько позиция по отношению к действительности. Менеджмент — это область социальной практики, которую сложно идентифицировать однозначно, и здесь мы можем попасть в такую же ситуацию, какая уже описана при определении понятий «компетенция» и «компетентность». Для того чтобы не углубляться в обсуждение вопроса о том, что такое менеджмент, остановимся на следующем. Менеджмент можно квалифицировать как профессию (специальность/квалификация по образованию), как должность (менеджер в организации), как область знаний (теория менеджмента), как технологию (менеджмент продаж, менеджмент перевозок), как идеологию (корпоративный менеджмент). Человек, считающий себя или назначенный менеджером, в зависимости от ситуации может в своем позиционировании использовать любой набор из перечисленных категорий.

Менеджеры, впервые определенные *F. Taylor* [425] как профессионалы в особой области, с тех пор много раз становились центром внимания при исследовании разных проблем. Многоликость менеджмента, с которой мы начали разговор о менеджерах, налагает особый отпечаток на формирование и удержание менеджерских компетенций. Вопросы, с которыми мы здесь неизбежно столкнемся, связаны с несколькими обстоятельствами:



Рис. 36. Области определения менеджмента

- «всеядность» менеджмента — многие менеджеры становятся менеджерами не только потому, что получили соответствующее образование. Менеджмент рекрутирует в свои ряды специалистов разных профессиональных областей, и очень важно понять, что именно превращает людей различных профессий в менеджеров;
- специфика менеджмента — определение менеджмента как профессии предполагает перечисление основных профессиональных компетенций, которыми можно овладеть посредством образования, и возникает вопрос, что именно должно быть принято за основу этого образования;
- контекстность менеджмента — проблема формирования специфических компетенций, различающих менеджеров, работающих в разных отраслях, в разных организациях, на должностях разного уровня, заставляет задуматься о квантификации менеджмента и менеджерского контекста;
- успешность менеджмента — проблема оценки эффективности менеджмента наталкивает исследователей и практиков на ряд трудностей, т. к. вынуждает прибегать к нестрогим понятиям, субъективным критериям, которые необходимо объективировать через конкретные исчисляемые показатели. В результате встает вопрос о форме описания компетенций менеджеров, в которой по-разному может быть обозначена граница между обязательным и желательным, идеальным и достижимым.

Перечисленные проблемные области, вероятно, могут быть дополнены, однако нам кажется, что и этого списка достаточно, чтобы понять, насколько данная сфера бездонна и перспективна для любого вторже-



ния — исследовательского и практического. Не случайно вопрос о компетенциях менеджеров в наибольшей степени заботит специалистов в области *HRM* и стратегического менеджмента, и именно в вопросах о менеджерских компетенциях эти зоны исследовательского внимания сходятся в наибольшей степени, отражая палитру изучения корпоративных и персональных компетенций.

Оставляя за пределами рассмотрения проблемы профессиональных оснований деятельности менеджера, связанных с базовым образованием и опытом работы в качестве профильного специалиста, остановимся на том, что в международной традиции именуется *MC*<sup>1</sup>, а в сложившейся отечественной практике называется управленческими компетенциями. Выделение управленческих компетенций указывает на особый статус и роль менеджеров как руководителей разных управленческих уровней, позволяет подчеркнуть, что наиболее значимым аспектом их ежедневной деятельности выступает управление, заключающееся в создании направленности организационных процессов и определении содержания и смысла деятельности других людей.

### 6.1. Как формируется модель компетенций менеджера

Различные подходы к определению сущности и содержания компетенций вызвали к жизни и разные технологии рефлексии и формализации представлений о компетенциях. Любое описание компетенций начинается с того, что выбираются эксперты, хорошо знающие конкретную сферу профессиональной деятельности и, как правило, не только сами имеющие большой опыт работы в ней, но и выступающие как заказчики ее эффективности. Чаще всего в качестве экспертов приглашаются руководители разного уровня (топ-менеджеры и руководители подразделений). Они, сами являясь руководителями, определяют цели, ставят задачи, регулируют ресурсы, следовательно, могут рассматриваться и как специалисты в области управления, и как заказчики результатов работы подразделений и групп, находящихся в их подчинении. Именно им важно, как решаются поставленные задачи, что для этого используется и с каким результатом. Руководители более высокого уровня имеют не только собственный опыт выполнения задач, но и опыт их определения, что превращает их экспертную позицию в более сбалансированную и ориентированную на стратегические цели организации. Экспертное описание является достаточно сложной задачей, особенно в том случае,

---

<sup>1</sup> *MC* — managerial competency.

когда результат экспертизы используется не однократно, а ложится в основу той или иной модели. Именно поэтому выбор экспертов — самый важный этап в описании компетенций.

Описание компетенций и построение моделей компетенций заключается в том, что каждая компетенция описывается через набор поведенческих индикаторов — внешних проявлений конкретных свойств и качеств, отдельных действий, которые (с точки зрения экспертов) характеризуют данную компетенцию.

Описание компетенций и составление их перечней (свободных или структурированных) связано с использованием технологий, с успехом применяемых в разных областях социальной практики, где экспертные мнения являются основным источником информации. Менеджмент захватил в свое пространство эти достаточно известные технологии и с успехом позиционирует их как основу для построения моделей компетенций. К ключевым технологиям относятся такие, как анализ работы, метод критических инцидентов, прогностические интервью, наблюдение. Также используются более сложные техники, разработанные в психологии для проведения личностных исследований, — методы сортировки и ранжирования и создание репертуарных решеток.

Самый сложный из перечисленных — метод репертуарных решеток — сформировался под воздействием идей *G.A. Kelly* [292]. Если проанализировать, как именно конкретный субъект описывает заданные предметы описания (в частности, компетенции), можно выстроить субъективную модель, которой реально пользуется данный человек в своей практике. Анализ описаний позволяет избежать ошибки сравнения позиций разных субъектов (в частности, экспертов) в том случае, если они используют одни и те же слова для описания разных сущностей или, наоборот, одно и то же содержание описывает по-разному. Развивая метод репертуарных решеток, разные авторы (напр., [125; 130]) пришли к мнению о том, что важно, адресуясь к экспертам, не просить их просто описать предмет исследования, а задавать конкретные вопросы, помогающие четко сформулировать конкретный ответ. Это замечание относится в полной мере и к исследованиям в области компетенций.

Обширность материала, получаемого на первом этапе работы в рамках метода репертуарных решеток, требует различных подходов к обработке полученных данных. Одни авторы предлагают сложные технологии [404], другие останавливаются на простых техниках ручного подсчета [235]<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным решеткам / пер. с англ. М.: Прогресс, 1987.

В.И. Похилько, Е.О. Федотова [93], анализируя результаты работы в рамках метода репертуарных решеток, создали классификацию результатов, которые можно получить с помощью данного метода. Они выделили следующие репертуарные решетки: оценочные, имплицитные, сопротивления изменениям, зависимости. Авторы выделяют формально-структурные и содержательно-смысловые компоненты получаемых моделей, которые позволяют продолжить работу по моделированию конструктов далее, с получением математических моделей.

Метод репертуарных решеток позволяет найти различия в представлениях о «хорошем руководителе» и «плохом руководителе», «перспективном менеджере» и «хорошем исполнителе». Несмотря на достаточную трудоемкость, метод репертуарных решеток активно применяется в компаниях при формировании моделей компетенций, что свидетельствует о значимости данной проблемы для компании, готовой инвестировать в эту работу большой временной ресурс.

Метод сортировки и ранжирования представляет собой более легкую процедуру, однако также требует предварительной подготовки и тщательного анализа предмета и задач описания. При определении компетенций обычно используется техника сокращения списка (переход от *long-list* к *short-list*), для чего первоначальный список (*long-list*) подвергается процедуре последовательного ранжирования или рейтингования, чтобы в последующем из него исключить редко упоминаемые или не значимые для целей моделирования элементы.

Для того чтобы при описании компетенций и составлении их списка не упустить ключевые моменты в описываемой деятельности, прибегают к методу критических инцидентов. Этот метод предложил J.C. Flanagan достаточно давно [231], и он активно используется в управлении для определения ключевых точек не только в деятельности отдельных сотрудников (в том числе руководителей), но и в деятельности компании в целом. Суть метода заключается в том, что в процессе интервью задаются вопросы о редких, но наиболее сложных и драматичных ситуациях в деятельности сотрудников на конкретных должностях или при реализации конкретных задач. Так собирается информация о тех компетенциях, которые вскрываются в особых случаях, но всегда свидетельствуют о реальных границах требований к деятельности работника. В изучении проблемы компетенций метод критических инцидентов предложил именно D. McClelland, который полагал [340], что это единственно верный способ обнаружения компетенций. В своем последнем интервью [341] он указал, что без применения данного метода, только экспертным путем, можно обнаружить не более 50% пороговых и дифференциальных компетенций.

Метод критических инцидентов можно использовать при оценке кандидатов на должности, при анализе адаптации, а также при подготовке специалистов для работы в особых условиях (см. [415] об использовании данного метода для разработки профессиональных развивающих программ подготовки специалистов социальных служб).

Остальные методы определения компетенций (анализ работы, наблюдение и прогностическое интервью) всегда выступают как техники сбора предварительных данных. Наблюдаемое и описываемое в рамках этих техник все равно нуждается в систематизации и структуризации. Необходимо помнить, что субъективная сторона экспертных оценок, выступающая в описанных выше методах как положительное их качество, при использовании наблюдения, анализа работ и прогностического интервью оказывается скрытой и зачастую не принимается в расчет. Наблюдатель и интервьюер в этом случае сами становятся экспертами, выбирая, на чем именно сосредоточить внимание, что выделить, а что пропустить. Поэтому считается (и совершенно обоснованно), что в описании компетенций можно добиться многого, используя профильных экспертов (руководителей и ключевых сотрудников). Однако не стоит забывать, что в данном случае эксперты исходят скорее из внутреннего, субъектного образа деятельности, сложившегося у них самих как субъектов этой деятельности, и такая позиция может не отражать тех особенностей, которые важны внешнему по отношению к деятельности субъекту — заказчику, пользователю результатов.

Многие исследователи и практики в области компетенций исходят из того, что ни один из перечисленных методов не может полностью решить задачу описания компетенций, поэтому на практике такие методы используются в сочетании друг с другом. *M. Robinson, P.R. Sparrow, C. Clegg* и *K. Birdi* [386] рекомендуют использовать трехфазную методологию — предварительные интервью, анкетирование и метод критических инцидентов. Первые два этапа позволяют сформировать модель в целом, а на третьем можно получить систему требований (индикаторов поведения). Этот подход, по мнению авторов, помогает не только выстроить модель компетенций для конкретной ситуации в организации, но и спрогнозировать потребность в компетенциях ближайшего будущего.

Так как перечисленные способы обнаружения и описания компетенций достаточно сложны, они используются редко, преимущественно там, где есть потребность выявления новых, перспективных и уникальных компетенций. В широкой корпоративной практике используются ранее созданные перечни компетенций или формируются новые списки

на основании экспертного выбора, оперирующего наборами компетенций, содержащимися в большинстве известных моделей. Специалисты *HCI* [257] оценивают затраты компаний на самостоятельную разработку перечня компетенций в сотни тысяч долларов. Для расчета они приводят средние затраты на описание одной компетенции [217].

Таблица 15

**Стоимость работ по формированию модели компетенций** (*Durgin T., 2006*)

Вид работы	Стоимость (долл. США)
Определение названия компетенции	50–60
Краткое описание компетенции	100–125
Формирование набора индикаторов поведения	200–300
Формирование дифференцированного описания для разных уровней мастерства	400–500
Итого: описание одной компетенции	750–985

Представленные данные красноречиво свидетельствуют о том, что рефлексия представлений о деятельности в форме создания собственной модели компетенций представляет собой не только трудную, но и затратную зону. Это во многом определяет позицию организаций, которые ориентированы в большей степени на использование уже сформированных моделей компетенций.

Такие модели появились в разное время, при решении различных управленческих задач, в соответствии с разными методологическими и идеологическими позициями, которые разделяли их авторы. Поэтому нам кажется важным совершить экскурс в область известных моделей менеджерских компетенций, чтобы обнаружить основания, способствующие и препятствующие их ежедневному использованию в условиях организационной действительности.

## 6.2. Концепция лидерства, или Каким быть руководителю?

Менеджмент достаточно быстро обнаружил «человеческую сторону» управления. Благодаря усилиям *E. Mayo* [338] в строгие технологические построения пионеров теории и практики менеджмента прочно вошло представление об управлении «с человеческим лицом», управлении, ориентированном на понимание и принятие психологических особенностей людей. Во многом благодаря этому в менеджменте достаточ-

<sup>1</sup> *HCI* — Human Capital Institute.

но скоро появилась идея о поведенческой составляющей управления. Место такой составляющей прочно и надолго заняли представления о лидерстве — особой форме социального поведения и организации взаимодействия.

Задолго до того момента, когда компетенции стали предметом пристального внимания специалистов по менеджменту, социологов и психологов интересовали проблемы личной эффективности, особенно в том случае, когда речь шла о руководителях среднего и высшего управленческого уровня. Задачи, продиктованные практикой менеджмента, заставили исследователей сосредоточиться на выявлении субъективных факторов эффективности. Поиск этих факторов привел к объединению усилий специалистов разного исследовательского профиля в рамках концепции лидерства.

Концепция лидерства очень важна для понимания источников формирования представлений об управленческих компетенциях. История развития представлений о лидерстве и характеристиках лидера показывает большую часть пути, по которому прошли участники формирования представлений о компетенциях менеджера или управленческих компетенциях. Для того чтобы понять особенность пройденного ими маршрута и извлечь необходимые уроки, важно рассмотреть основные теории лидерства и обнаружить в них источники представлений, аккумулированных в современных моделях менеджерских компетенций.

Литература, посвященная лидерству, поистине огромна, что говорит о несомненном приоритете представлений о лидерстве в дискурсе, посвященном вопросам социального успеха, личной эффективности и организации совместной работы. Значимость концепции лидерства и ее основные компоненты легче всего определяются именно посредством анализа текстов, посвященных этому явлению. Как свидетельствуют результаты соответствующих исследований [387], всю научную литературу, посвященную проблемам лидерства, можно разделить на несколько неравновесных частей. Критериями деления могут выступать два фактора — определение сущности лидерства (персональная позиция или групповой процесс) и идентификация лидерства (индивидуальные черты или социально-психологические условия их развёртывания). В результате все концепции лидерства можно определить в пространстве, организованном в рамках этих критериев, и обнаружить соотношение объемов литературы, освещающей те или иные аспекты проблематики лидерства.



Рис. 37. Соотношение концепций лидерства (Rodgers H., Frearson M., Holden R. and Gold J., 2003)

Различные теории лидерства сформированы в рамках общей и социальной психологии, социологии и политологии, и в каждой теории предлагается набор факторов или характеристик, существенных с точки зрения управления. Эти теории объясняют, почему не все руководители, назначенные на соответствующие должности по результатам профессиональной деятельности, становятся эффективными, как и в каких областях реализуется эффективное управленческое поведение, на основании каких факторов можно прогнозировать индивидуальную успешность и в чем заключаются ограничения характеристик состоявшегося лидера. Указанные вопросы всегда актуальны, поэтому, несмотря на то, что с момента возникновения представлений о лидерстве прошло немало времени, обсуждение данной проблемы не прекращается, создавая новые модели и описания.

Общую историю изучения лидерства можно представить как последовательную смену лидерской парадигмы — от концепции «великого человека» до идей распределенного лидерства.

Первоначальные представления о лидерстве связаны с идеей «великого человека» («Great Man»), которые складывались под влиянием биографических исследований, посвященных известным историческим личностям. Большинство подобных исследований относилось к периоду середины XIX — начала XX в., и не удивительно, что «Great Man» неизбежно характеризовался ярко выраженными мускулиными чертами, ассоциирующимися с понятиями «мужчина», «военный», «западный

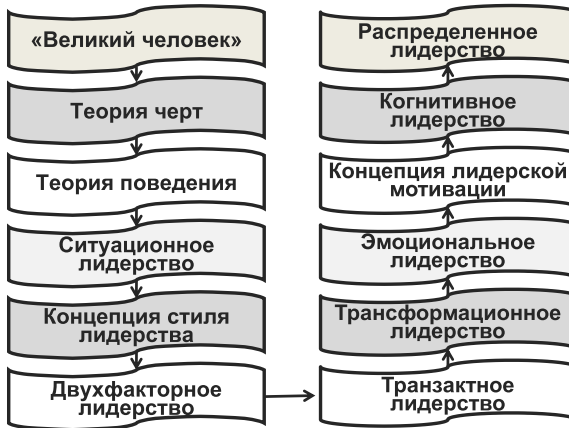


Рис. 38. Смена представлений о лидерстве

(белый)». Впоследствии эти представления, немного трансформированные и расширенные, легли в основу одного из самых известных подходов к определению лидерства, олицетворенному теорией черт. Теория черт предполагает, что лидер обладает особыми свойствами личности, проявлениями поведения, создающими ни с чем не сравнимое впечатление, именуемое понятием «харизма».

Как показывают многочисленные обзоры лидерских теорий (см., напр., [411]), теория черт в качестве основных характеристик лидера выделила следующие:

- мотивационные (амбициозный, нацеленный на достижения, настойчивый);
- динамические (постоянно активный, стрессоустойчивый, адаптивный);
- социальные (способный к организации, настроенный на других, берущий ответственность, тактичный);
- интеллектуальные (креативный, концептуальный, легко выражающий мысли, понимающий задачи).

В разных модификациях теория черт называет разные перечни особых характеристик лидера, но все они организуются вокруг основных доминант-противоречий:

- устойчивость деятельности при высокой ситуационной адаптивности;
- готовность ориентироваться на социальные структуры при высокой мотивации к доминированию;



- высокий интеллект при способности выражать просто и доступно сложные идеи;
- нацеленность на результат (достижение несмотря ни на что) и стремление применять только этически выверенные средства достижения цели.

Теория черт строит первую модель идеального руководителя, формулируемую в категориях свойств и качеств. Наследуя логику концепции «великого человека», теория черт фиксирует уже сложившиеся представления, связанные с деятельностью известных людей.

Противоречивость конструкции лидерских характеристик, обнаруживаемая при анализе теории черт, преодолевается иными подходами. Так, в частности, бихевиористические идеи привели к пониманию, что лидерство необходимо описывать не как внутреннюю черту, а как поведенческую характеристику. Разные типы поведения, поведенческие сценарии, характерные для различных ситуаций, определяются не только индивидуальными особенностями лидера, но и иными факторами, такими как условия (ситуация), задача, особенности других людей, с которыми необходимо наладить взаимодействие, опыт взаимодействия. Расширение перечня факторов в рамках ситуационного подхода фактически привело к противопоставлению двух идей об источнике лидерства — идеи теории черт (внутренний источник) и идеи ситуационного влияния (внешний источник).

Некоторым компромиссом, преодолевающим создавшееся противоречие, выступили идеи концепции лидерского стиля, стартовавшие с пионерского исследования под руководством *К. Lewin* [318]. Стиль лидерства определяется как устойчивая модель поведения, направленного на формирование эффективности групповой деятельности и выступающего как ее ключевой фактор. *К. Lewin* выделил три основных стиля, различающиеся манерой принятия решений и ролью, которую лидер отводит в группе для себя — «над группой», «в группе» или «вне группы». Частично эти идеи были подтверждены в исследовании, направленном на решение совсем иных задач.

*D. McGregor* [343] описал два типа менеджеров, различие которых связано с системой их представлений о своей роли в управлении, эффективных способах воздействия на подчиненных, ключевых мотивах организационного поведения. Обе типологии лидерского поведения связали особенности стиля лидерства с ролевыми, когнитивными, мотивационными особенностями лидера, выявляемыми при решении конкретных социально значимых задач. И та, и другая типология говорят о том, что разные лидеры по-разному интерпретируют социальную микросреду.

Развивая идеи концепции лидерского стиля, *R. Tannenbaum* и *W. Schmidt* [423] предположили, что характеристики стилей лидерства, определенные ранее, выступают скорее как крайние варианты поведения, а реальное поведение лидеров можно описать как движение между этими крайними позициями. Данные авторы предложили выделять четыре стиля лидерства — директивный, продвигающий, консультирующий и привлекающий. Похожая типология представлена и в работе *R. House* [270], который выделил также четыре стиля лидерства — директивный, поддерживающий, партисипативный, ориентированный на результат, — но уже на совершенно иных основаниях. Этот автор полагает, что лидер должен ориентироваться прежде всего на индивидуальные характеристики подчиненных, и эта ориентация в зависимости от индивидуальности подчиненных подскажет верный выбор стиля лидерского поведения.

Нацеленность поведения лидера на два фактора — задачу (внешнюю или внутреннюю) и социальную группу наиболее четко отражена в концепции двухфакторного лидерства *R.R. Blake* и *J.S. Mouton* [157]. Данная концепция предполагает, что стиль лидерства определяется тем, насколько сильно в поведении лидера выражены направленность на задачу и ориентация на группу. «*Управленческая решетка*», появляющаяся как модель стиля лидерства, четко указывает на идеал, а степень приближения к нему определяется положением характеристик поведения конкретного руководителя относительно двух осей — «задача» и «группа».

Еще в более четком виде фактор социальной ориентации представлен в концепциях *F.E. Fiedler* [229] и *P. Hersey, K.H. Blanchard* [259], которые показали, что лидерский стиль определяется балансом между управленческой задачей и приемлемой для других манерой воздействия. Указанные авторы впервые связали характеристики лидерского поведения не только с индивидуальными чертами самого лидера, но и с особенностями его команды, персональными характеристиками людей, которыми он управляет, выраженными в их предпочтениях и ожиданиях.

Сходные идеи можно обнаружить и в концепции *J.P. Adair* [125], который создал модель «трех зон», среди которых задача, команда, индивидуальный подход. С его точки зрения, стиль лидерства определяется тем, насколько различны или сходны объемы каждой из трех выделенных зон в системе представлений лидера, насколько велика область пересечения этих зон. В каждой зоне автор определяет конкретные управленческие задачи, решение которых обязательно при любой управленческой ситуации. Аналогичную концепцию представили позднее другие авторы [289], определившие основные ориентиры в поведении лидеров как социально одобряемом действии.

Таким образом, развитие концепций лидерства привело к обнаружению основного ракурса рассмотрения лидерского поведения — как оценку характера взаимодействия, демонстрируемого лидером в своем поведении.

Подход, названный транзактным лидерством, еще больше усиливает внимание на адресате лидерского воздействия. Развивающиеся лидерские концепции все в большей степени отходили от представлений о подчиненных (группе, команде) как объектах управленческого воздействия. Подчиненные все больше стали расцениваться как равные субъекты взаимодействия, не просто дающие обратную связь, а напрямую влияющие на управленческую ситуацию. Транзактное лидерство подразумевает организацию обмена между руководителем и подчиненным. Предметом обмена становится то, что каждый из них полагает ценностью, — решение задачи, вознаграждение, поддержка, укрепление статуса. Взаимный обмен позволяет решать актуальные задачи, поддерживать отношения, однако ограничивает лидера в зонах влияния, определяемых установками подчиненных. Транзактное лидерство ориентирует руководителя на оказание прямого воздействия, применение манипуляций, т. к. направлено на формирование подчинения группы воле лидера.

Во многом в противовес идеологии транзактного лидерства была сформирована концепция трансформационного лидерства [144]. Она предполагает, что лидер оказывает сильное влияние в морально-этическом поле, преобразуя представления подчиненных о целях и смыслах через трансляцию собственной артикулированной позиции [429]<sup>1</sup>. Для того чтобы лидер оказался готовым к трансформационному воздействию, он должен следовать нескольким принципам организации собственного поведения, к которым относятся следующие [145]:

- стремление к идеалу,
- вдохновляющая мотивация,
- интеллектуальное стимулирование,
- индивидуальный подход.

Эффективное воздействие на других людей в этом случае возможно, если поведение лидера будет направлено на готовность регулировать отношения, стремление подавать положительный пример, направленность на коммуникацию. Лидерское поведение должно показывать ориентацию на идеи равенства, стремление видеть в людях лучшие качества и готовность к их поддержке, нацеленность на изменения и устойчи-

---

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Тичи Н., Деванна М.А.* Лидеры реорганизации / пер. с англ. М.: Экономика, 1990.

вость к стрессовым ситуациям, готовность принимать решения в условиях кризиса и неопределенности [267].

Готовность к тому, чтобы оказывать подобное воздействие, авторами концепции трансформационного лидерства связывается с уровнем эмоционального интеллекта [247], характеризующимся особыми проявлениями в поведении в таких значимых для всех людей зонах, как самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и навыки взаимодействия.

Концепция эмоционального интеллекта фактически стала той «точной сборки», которая определила объединение усилий специалистов, ранее занимавшихся вопросами управленческого лидерства, в зоне нового интереса — проблемы управленческих компетенций. Это особенно заметно в совместной работе *D. Goleman* и *R.E. Boyatzis*, созданной в сотрудничестве с *A. McKee* [248]<sup>1</sup>. Модель лидерства, базирующегося на эмоциональном интеллекте, описанная данными авторами, похожа по своей структуре на модель управленческих компетенций, т. к. позволяет уйти от описания прямого директивного воздействия на подчиненных и переориентирует описание управленческого взаимодействия в области «лидер-группа» на такие горизонты, как перспективное видение. Эмоциональное состояние лидера оказывает прямое воздействие на эффективность деятельности подчиненных. *D. Goleman*, *R.E. Boyatzis* и *A. McKee* называют это воздействие стартовым лидерством и показывают, что можно выделить пять типов эмоционального лидерства: жесткий (приказной), процедурный, технологический, поддерживающий и вдохновляющий.

Понимая, что эмоциональный интеллект относится к индивидуальным характеристикам, исследователи идут далее, ища нейрофизиологические основания качественных характеристик эмоционального интеллекта. Они предполагают, что в основе эффективного эмоционального лидерства лежит особый характер распределения активности между структурами, принадлежащими разным полушариям коры головного мозга. Вторая им, *G.P. Hodgkinson* и *P.R. Sparrow* с группой коллег [265] показали, что современные результаты томографии головного мозга могут пролить свет на истинную роль игнорируемых ранее механизмов, в частности интуиции и иных неосознаваемых форм познания, в которых эмоциональные доминанты выражены гораздо сильнее, чем рациональ-

---

<sup>1</sup> Переводное издание см.: Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.

ные. Именно эти механизмы, по мнению авторов, и определяют лидерскую успешность.

Фактически концепции трансформационного лидерства, эмоционального и стартового лидерства являются поступательными этапами развития идеи недирижерского влияния. Ее важность нарастает в связи с ростом фактора социальной ответственности в деятельности руководителей, особенно в полиэтнической (поликультурной) социальной среде и в условиях жесткого социального расслоения.

Существенное влияние новых идей привело и к преобразованию первоначальной концепции теории черт. Вместо прежних прямых указаний на устойчивые индивидуальные характеристики, обеспечивающие лидерский успех, современные авторы говорят об особой персональной мотивации, обуславливающей эффективное лидерское поведение. Речь идет о том, что лидерство выступает как результат реализации конкретных мотивов. Поведение лидера понимается как результат действия мотива в конкретной ситуации, а устойчивые сценарии поведения свидетельствуют об устойчивости соответствующей мотивации.

Влияние мотивации на формирование и развитие лидерских навыков описано практически во всех концепциях лидерства, однако в последнее время именно этот аспект оказывается в центре внимания исследователей [181]. Можно говорить о формировании концепции мотивационного лидерства, объединяющей представления о мотивации других людей и самомотивации, направленной на развитие персональных стратегий и сценариев лидерства. Мотивационные исследования показывают, что лидеры, для которых обучение и саморазвитие являются ценностью, в большей степени готовы к тому, чтобы вести за собой других людей и, соответственно, демонстрируют большие успехи в работе [336]. Важными аспектами лидерской эффективности оказываются развитие и коррекция Я-концепции лидера, получающего постоянную обратную связь, что позволяет ему развивать саморефлексию [136]. Считается, что мотивационные аспекты лидерства связаны с его когнитивными компонентами, т. к. энергия, создаваемая мотивацией, реализуется в конкретном содержательном поле понимания, оценки и принятия решений [322].

Интегратором идей управленческого лидерства выступил *J. Collins*. В своей нашумевшей книге [201]<sup>1</sup> он убедительно показал, что в конце XX столетия произошел переход к новому типу управления. Этот тип управления связывает характеристики лидерства, описанные в прежних концепциях как самостоятельные или противоречащие друг другу.

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Коллинз Дж.* От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет... / пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008.

По мнению *J. Collins*, современные руководители должны быть одновременно жесткими по отношению к задаче и этичными в отношениях со всеми, кто участвует в реализации этой задачи. Таких лидеров автор назвал лидерами пятого уровня, т. к. выстроил динамичную модель, состоящую из пяти уровней развития лидерства.

Таблица 16

**Развитие лидерства «Пятого уровня» (*Collins J.*, 2001)**

Уровень	Вклад лидера	Роль лидера
1	Индивидуальный талант, знания	Квалифицированный сотрудник
2	Развитие совместных усилий в команде	Полезный член команды
3	Организация деятельности команды в направлении сформулированной цели	Компетентный руководитель
4	Развитие приверженности, убедительного видения и высоких стандартов работы	Эффективный лидер
5	Достижение амбициозных целей через «сочетание несочетаемого»	Лидер «Пятого уровня»

Лидеры «Пятого уровня» сочетают в себе такие характеристики, как честность, скромность и профессиональная воля, они являются «рабочими лошадками» и одержимы идеей высокого качества работы. Для развития эффективности они сначала создают команду, а уже потом формируют стратегию, они демонстрируют «поведение ежа», упрощающего мир для концентрации на значимой задаче, и противостоят «лисам», видящим мир во всей его сложности и постоянно меняющимся концепции. Стать таким лидером одновременно просто и очень сложно, т. к. для этого необходимо подчинить личные интересы интересам компании, что обычно противоречит индивидуальной позиции менеджеров.

Последние годы исследований проблем лидерства показали, что важно рассматривать лидера не как носителя, а как создателя эффективности. Авторы исследований изучают такие аспекты лидерского взаимодействия, как обратная связь, ценности, автономность [371], удовлетворенность, взаимные обязательства, идентификация [448], групповая идентичность, общий потенциал и единство [397].

Все большее внимание уделяется рассмотрению группы в целом, приходящему на смену анализу соотношения «лидер — группа». Эффективное лидерство расценивается как результат рефлексии взаимной зависимости в любой общности, в том числе в организационной.

В связи с этим стоит упомянуть концепцию *S.R. Covey* [204]<sup>1</sup>, который выделил семь качеств лидера, где особое место занимает рефлексия взаимозависимости. Семь качеств *S.R. Covey* располагает в континууме «незрелость — зрелость» и рассматривает как динамическое образование.

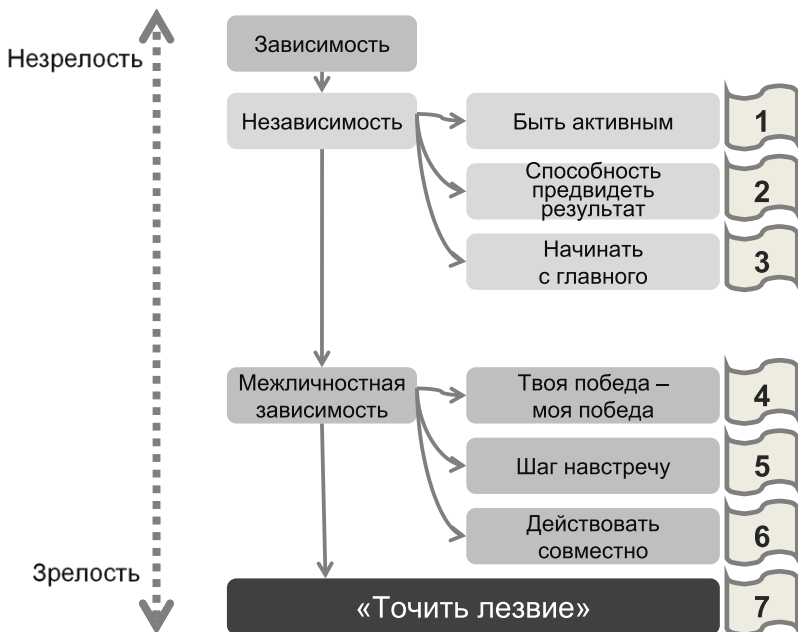


Рис. 39. Семь качеств лидера (Covey S.R., 1989)

Первичная зависимость — это незрелость, отсутствие самостоятельности. Зависимый человек не может сформировать ясную артикулированную позицию, не может организовать собственное развитие. Именно поэтому ему нужны независимость, автономия, позволяющие двигаться вперед, уметь определять приоритеты, концентрировать усилия. Межличностная зависимость — осознание потребности в совместной работе, оказание поддержки другим людям, направление усилий на их развитие для формирования общего успеха. «Точить лезвие» — интегрирующий уровень, процесс постоянного обновления и самоизменений. Несмотря на современную терминологию, данная концепция очень напоми-

<sup>1</sup> Переводное издание см.: Кови С.Р. Семь навыков эффективных менеджеров: Самоорганизация, лидерство, раскрытие потенциала / пер. с англ. М.: Альпина Паблшер, 2012.

нает идеи *A. Maslow* [335]<sup>1</sup> о динамике развития личностной мотивации, особенно в идее перехода от зависимости к самостоятельности. Модель «*Семь качеств*» ясно показывает динамику направленности при формировании лидерской позиции. Незрелые лидеры очень активны, но их активность не всегда приводит к позитивному результату. Зрелость лидера начинается там, где он способен четко выстроить приоритеты и готов рассматривать другого человека как «соратника по успеху». Обратная связь, получаемая при постоянном взаимодействии, должна быть рефлексирована, что позволяет лидеру стать «самозатачивающимся инструментом».

Ориентация на обратную связь, направленность на совместные действия как основа успеха стали центром внимания в новом, активно развивающемся направлении теории лидерства, получившем название концепции распределенного лидерства. Эта концепция ориентирована на идею распределенного познания [394] и предполагает, что лидерство является свойством группы, т. к. все члены команды спонтанно оказывают влияние друг на друга и, как правило, добровольно нацелены на повышение эффективности в решении поставленных задач [468], создавая направленность, мотивацию и оказывая поддержку друг другу. Командная работа описывается в терминах сетевого взаимодействия [405]. Командная среда определяется такими параметрами, как осознание общности цели, направленность на взаимную поддержку и право голоса для каждого участника. Эти параметры можно рассматривать как факторы распределенного лидерства, а оно, в свою очередь, коррелирует с результативностью работы команды [180].

Концепция распределенного лидерства ясно показывает, что важными аспектами деятельности, определяющими ее успех, являются не формальное положение совместно работающих людей, а их готовность к взаимодействию. Лидерство может быть оценено только по результатам анализа совместной работы, а не по характеристикам людей. Значимыми элементами взаимодействия являются обсуждение и взаимный коучинг, а ключевыми факторами выступают честность, этика и стремление к поддержанию общих ценностей [355]. Активное развитие концепции распределенного лидерства свидетельствует о том, что идеи, включенные в нее, в наибольшей степени соответствуют организационным реалиям вне зависимости от типа организации (частные, бюджетные, общественные), не подвержены влиянию вида профессиональной

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Маслоу А.* Мотивация и личность / пер. с англ. СПб.: Питер, 2002.



деятельности (здравоохранение, торговля, производство) и конкретных задач, стоящих перед менеджерами этих организаций [298].

Концепция распределенного лидерства актуальна еще и в том смысле, что позволяет обнаружить новые направления в поиске эффективности в рамках таких проблем, как кросс-культурное сотрудничество и удаленная работа. Появление нового термина (*e-leadership*<sup>1</sup>) открывает очередную страницу в истории исследований лидерства. В 2003 г. *I. Zigurs* [469] предположил, что существующие на тот момент представления о лидерстве невозможно применять в условиях удаленного взаимодействия, т. к. классические подходы ориентированы на взаимодействие «лицом к лицу», а современное взаимодействие предполагает использование мультимедийных устройств. В этих ситуациях еще более усиливается значимость этических компонентов взаимодействия [286], а исследования показывают, что, несмотря на все современные возможности *on-line* коммуникации, команды, работающие в непосредственном взаимодействии, являются более связанными, в них принимается больше согласованных решений [139]. Реальные группы по сравнению с виртуальными более настроены на конструктивное взаимодействие и конструктивные решения, тогда как виртуальные команды демонстрируют склонность к агрессии. Для того чтобы в условиях телекоммуникации реализовать конструктивное лидерство, необходимо особо обращать внимание на такие стороны организации взаимодействия, как установление и поддержание доверия в телекоммуникации, гарантии поддержки ценностей, эффективное управление виртуальными бизнес-процессами, усиление роли визуализации при обсуждении вопросов и принятии решений, создание понимания выгоды участия в команде [328].

Современные исследования проблем лидерства и подходы к формированию модели лидера говорят о том, что за последнее десятилетие сформировалась вполне определенная тенденция, которую можно охарактеризовать несколькими составляющими [137]. Лидерство стало восприниматься как более целостный феномен, в нем фиксируются только позитивные компоненты, в отличие от прежних подходов, создававших оппозиционные («черно-белые») модели лидерства. Важным элементом при рассмотрении лидерства выступает соотношение ближних и отдаленных результатов, что заставляет давать оценки лидерству в более широком и сложном контексте. Современное лидерство рассматривается только через призму оценки взаимодействия, а позиции и

<sup>1</sup> *E-leadership* — лидерство, реализуемое посредством телекоммуникации в виртуальных группах.

результаты участников взаимодействия становятся интегральными характеристиками при оценке эффективности лидерства. Растет интерес к тому, что именно выступает как фактор развития лидерства, т. к. все большее внимание необходимо уделять новым формам взаимодействия в виртуальной среде.

Представления о лидерстве, развиваясь в течение столетия, вобрали в себя богатый арсенал наблюдений. Системы описаний лидерства во многом определили моделирование управленческих компетенций, т. к. стали основным источником соответствующей семантики. Не удивительно, что лидерство рассматривается то как ключевая управленческая компетенция, то как особый кластер компетенций, раскрывающий готовность человека оказывать воздействие на других людей.

Несомненно, что современные модели управленческих компетенций содержат важные элементы, определенные исследованиями трансформационного и распределенного лидерства, мотивационных моделей лидерства и когнитивных концепций реализации взаимодействия. Все эти элементы мы обнаружим в качестве кластеров или отдельных компетенций, совокупности индикаторов эффективного управленческого поведения при рассмотрении различных моделей управленческих компетенций, представленных организациями и используемых ими в ежедневной практике.

Лидерство — это особая модель, также относящаяся к социальным конструктам, которая отвечает на вопрос — каким следует быть, чтобы оказаться на социальной вершине. При этом масштаб социума, описываемого в разных моделях лидерства, различен — от нации (пространство деятельности «великого человека») до парного взаимодействия (модель транзактного лидерства). Важно также иметь в виду, что концепции лидерства, модели лидера формировались в логике «исключительный результат — факторы успеха». Эти модели показывают, какими являются (или должны быть) те, кто уже достиг положительных, заметных, особых результатов.

Отражая ожидания в значимых областях социальной практики, модели лидерства практически не дают ответа на тот вопрос, который волнует самих менеджеров — ключевых сотрудников и руководителей разного организационного уровня. Стремясь к развитию собственной успешности, работая на обеспечение успеха своей организации, современные менеджеры озабочены тем, как именно достичь параметров лидерства в своей деятельности, что необходимо делать, как действовать, какие шаги предпринять. Это вопрос о персональных возможностях, собственном развитии и карьерных перспективах. Современным ме-

неджемам недостаточно атрибутировать себя тому или иному типу лидерства или стилю управления. Стремясь к развитию успеха, менеджеры готовы действовать, но концепции, сформированные в рамках теорий лидерства, дают представление только о конечном результате, а не о способах его достижения.

До сих пор существующее разделение в позиции руководителя менеджмента и лидерства [327] приводит к тому, что концепция управленческого лидерства и концепция управленческих компетенций никак не могут быть приведены к единому знаменателю. Менеджмент как элемент позиции руководителя связывается с решением организационных и производственных задач, лидерство — с формированием взаимодействия, а менеджер долгое время воспринимался прежде всего как носитель формальной управленческой позиции, лидерская позиция ассоциировалась с психологическими характеристиками. Таким образом, менеджмент стал площадкой поиска управленческих компетенций, лидерство — полем их фиксации.

Практически каждая модель лидерства ориентирует на себя как на образец, идеал. Однако модель *совершенного* (идеального, лучшего) и уже *совершенного* не может выступать в качестве «дорожной карты», она, скорее, свидетельствует о чужих достижениях, но никак не ориентирует в ситуации выбора конкретных действий. Современные модели лидерства носят ярко выраженную аксиологическую природу. Разделяя ценности, описываемые разными моделями лидерства, многие руководители сталкиваются с тем, что не могут продемонстрировать следование этим ценностям в том варианте поведения, которого ждут от него заказчики его деятельности — подчиненные, коллеги, руководители более высокого уровня. Возникает серьезная проблема трансформации *представлений* о лидерстве в конкретные формы лидерского *поведения*.

Теории и модели лидерства развиваются параллельно с теориями и моделями компетенций. Исследования в области лидерства в основном касались рассмотрения поведения в пределах континуумов «желательное (идеальное) — нежелательное» и «способствующее успеху — препятствующее успеху». Лидерство, несомненно, описывалось как фактор поведения. Теория компетенций быстро захватила в свое поле все, что известно про лидерство, и стала основой формирования более объемных и сложных моделей — *моделей управленческих компетенций*. Задача этих моделей — не столько в том, чтобы формализовать актуальные характеристики деятельности менеджеров, сколько дать основания для их изменения в направлении, задаваемом представлениями о конкурентном преимуществе компании, ее потенциале и ключевых задачах управления.

## Глава 7

# Модели управленческих компетенций — готовые решения

Идея компетенций, завоевав умы специалистов в области управления человеческими ресурсами и стратегического менеджмента, легла в основу ключевых технологий работы с персоналом организаций публичного и частного сектора. Это стало возможным благодаря использованию моделей компетенций в управленческой практике. Модели компетенций — различные по структуре и сложности объединения компетенций, демонстрирующие представления об эффективности в той или иной профессиональной (управленческой) сфере деятельности. Появление модели связано с серьезными исследованиями, в ходе которых определяются важные для конкретной деятельности поведенческие индикаторы (элементы поведения), свидетельствующие о наличии той или иной компетенции. Предполагается, что построение моделей компетенций обеспечивает полноту представлений о требованиях к выполнению работы, способствует проведению мониторинга развития персонала, позволяет определить соответствие конкретных сотрудников должностным, профессиональным и организационным требованиям, помогает сформировать программы обучения и развития персонала, индивидуальные карьерные планы. Модели компетенций достаточно понятны, поэтому их легко использовать не только профессионалам в области *HRM*, но и любым другим сотрудникам организаций — руководителям, наставникам, организующим работу других людей, а также для определения направления саморазвития.

В современной практике можно встретить несколько способов появления модели управленческих компетенций для конкретной организации. Первый заключается в том, что организация (как правило, крупная, с большим числом сотрудников) формирует свою модель, отвечающую стратегическим устремлениям, оформленную как перечень ключевых корпоративных компетенций. Ключевые компетенции компании являются той основой, ориентиром, на котором базируются перечни компетенций сотрудников. Компетенции сотрудников могут быть организованы в кластеры, в группы по должностям и по направлениям деятельности. В таком случае модель компетенций в большей степени работает «внутри организации», обеспечивая организационное единство, существующие механизмы перемещений сотрудников, поддерживая организационную структуру и общность ценностей. Однако, о чем

уже было сказано, построение подобной модели требует затраты времени и усилий многих людей.

Иной источник моделей управленческих компетенций можно обнаружить при анализе консалтингового рынка. Там активно представлены компании, разрабатывающие модели компетенций для широкого использования. Во многом связанные с теориями лидерства, эти исследования привели к формированию нескольких известных концепций, оформленных как самостоятельные модели компетенций менеджеров (управленческих компетенций), снабженные диагностическим инструментарием, валидность и надежность которого ежегодно подтверждается обширными статистическими отчетами.

Общие (универсальные) модели, создаваемые известными компаниями, позволяют сравнивать сотрудников разных организаций, различных бизнес-сфер, профессиональных направлений. Такие модели помогают ориентироваться на рынке труда, оценить особенности компетенций специалистов, претендующих на разные должности, сравнивать между собой организации. Их структура позволяет обнаружить, какие характеристики включаются в систему представлений об эффективных работниках, и тем самым помогает определить общее направление развития концепции эффективности.

Использование универсальных моделей экономит время, укрепляет впечатление объективности, но их использование требует серьезной методической оснастки, т. к. всегда остается вопрос корпоративной специфики, которую та или иная модель не может затронуть.

## **7.1. Управленческие компетенции как результат исследований**

Уже говорилось о том, что работа по формализации и использованию идеи управленческих компетенций началась в рамках исследований компании *McBer (D. McClelland, R.E. Boyatzis, L.M. Spencer, S.M. Spencer)*. С тех пор многие консалтинговые компании мира, прежде всего — в США, разрабатывают свои модели, многие из которых оказались очень популярными. Количество обследованных компаний и число менеджеров, получивших оценки управленческих компетенций в соответствии с той или иной моделью, увеличиваются от публикации к публикации, в которых ведущие специалисты известных консалтинговых фирм повествуют о своих наблюдениях и открытиях.

В 2001 г. *M. Lombardo* и *R. Eichinger* [320] представили руководство по управленческим компетенциям, в котором описали 67 позитивных

компетенций и 19 проявлений отсутствия компетенций (препятствия и ограничения). Пожалуй, это наиболее внушительный перечень управленческих компетенций, которые не только названы, но и подробно описаны. Авторы, последовательно рассматривая существующие подходы к описанию управленческих компетенций, высказали предположение о том, что все перечни компетенций, которые встречаются в современной практике, можно свести к нескольким ключевым позициям.

В их интерпретации [220] это шесть факторов, совокупность которых выражается в модели «6Q».

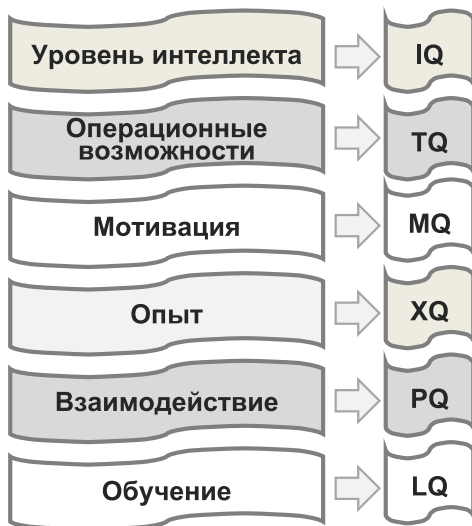


Рис. 40. Модель управленческих компетенций «6Q»  
(Eichinger R.W. & Lombardo M.M., 2004)

Авторы особо подчеркивают, что все перечисленные элементы необходимо рассматривать как феномены интерперсонального пространства. Уровень интеллекта (с их точки зрения) выражается в способности демонстрировать знания и готовности объяснять непонятное, операционные возможности проявляются в умениях организовать работу по достижению цели, мотивация предполагает нацеливание других людей на удержание задачи в их фокусе внимания, опыт характеризуется разнообразием жизненных ситуаций, коллизий и конфликтов, которые получили конструктивное разрешение, взаимодействие определяется по аналогии с определением эмоционального интеллекта, а обучение расценивается как направленность на самоизменение и развитие, кото-

рую готовы отметить внешние наблюдатели. Авторы стремятся показать связь между психологическим содержанием личностных характеристик и наблюдаемым поведением.

Модель, с точки зрения авторов, — система ориентиров для каждого руководителя. Каждый элемент модели представляет собой самостоятельный фокус внимания, систему которых менеджер всегда должен рефлексировать. Исчезновение из поля внимания любого элемента «6Q» приводит к наиболее часто наблюдаемым проявлениям управленческой стагнации. Результаты многочисленных наблюдений показывают, что руководители, имеющие проблемы в управлении, не могут связать знания о содержании отдельных элементов этой модели с требованиями конкретных управленческих ситуаций и своим реальным поведением. Авторы модели в своих отчетах говорят о том, что управленческая неэффективность во многом определяется тем, что отдельные элементы представленной модели менеджеры «имеют в виду», но это не отражается в их поступках и действиях.

Неоднозначность связи между представлениями об эффективном управлении, отражаемом в модели управленческих компетенций, и реальном поведении менеджеров *R.W. Eichinger* и *M.M. Lombardo* иллюстрируют конкретными примерами неэффективного поведения. В качестве наиболее деструктивных проявлений в действиях неэффективных менеджеров они выделяют неспособность руководителей включаться в процесс поддержки и обучения подчиненных и неготовность использовать обратную связь для коррекции собственной позиции. Дальнейшие рассуждения приводят авторов к формированию модели взаимосвязи элементов модели «6Q».

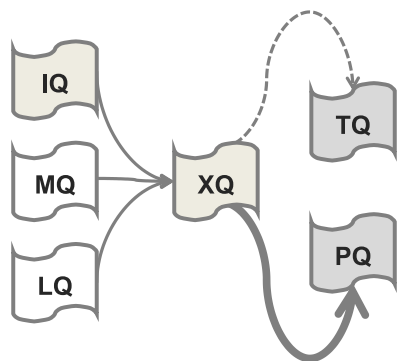


Рис. 41. Взаимосвязь элементов модели управленческих компетенций (*Eichinger R.W. & Lombardo M.M., 2004*)

Как показывают исследования авторов, наибольшую сложность представляет развитие управленческих компетенций в области организации взаимодействия, связанной с уровнем эмоционального интеллекта. Авторы модели подчеркивают, что при анализе индивидуального опыта необходимо фокусировать внимание не на технических проблемах разрешения ситуаций, а на вопросах эффективного использования механизмов взаимодействия. Менеджеры, как правило, обладают достаточным уровнем развития *IQ*, *MQ*, *TQ*, иначе они не получили бы продвижения в своих компаниях. Однако необходимо большее внимание уделять иным факторам — *XQ*, *LQ*, *PQ*, т. к. именно они позволяют оперативно развивать необходимые компетенции.

На основании проведенных исследований авторы модели «6Q» создали универсальный инструмент *The Leadership Architect*®. Он используется для оценки управленческих компетенций практически на всех уровнях менеджмента — от линейного до топ-уровня. Партнерами проектов применения данного управленческого инструмента стали такие известные компании, как *AT&T*, *SHL*, *Deloitte&Touche*, *SuccessFactors*, *Oracle*®/*PeopleSoft*.

В 1997–2002 гг. были проведены оценки компетенций 5 354 менеджеров из 140 организаций [321]. Данная работа показала, что те компетенции, которые многими специалистами определяются как ключевые для менеджеров различных управленческих уровней и легли в основы построения *The Leadership Architect*, оказались в зоне дефицитных компетенций в реальной деятельности большинства менеджеров. При составлении рейтинга итоговых оценок компетенций индикаторы восьми компетенций опустились на самые низкие позиции.

Таблица 17

**Рейтинг ключевых управленческих компетенций по результатам их оценки**  
(*Lombardo M.M., & Eichinger R.W., 2003*)

Индикаторы компетенций	Место (максимум — 1, минимум — 67)
Принятие неопределенности и восприятие парадоксов	47
Творческий потенциал	49
Планирование	51
Управление изменениями	52
Мотивация других людей	56
Стратегическая предприимчивость	58
Создание эффективной команды	60
Развитие видения и целеполагание	62



Авторы методики утверждают, что именно эти восемь индикаторов характеризуют компетенции, которые являются критическими для эффективности управления. Соответственно на основании их оценки возможно принимать основные решения по вопросам назначения на должности и определения бонусов. Восемь компетенций, к которым относятся представленные выше индикаторы, были названы «*Большая восьмерка*» и образовали окончательную модель управленческих компетенций в версии *R.W. Eichinger* и *M.M. Lombardo*.

Похожие результаты были получены в другом исследовании. *D. Bartram*, представляющий известную на весь мир консалтинговую компанию *SHL*, обобщил данные, полученные компанией в США, Великобритании, Франции, Германии, Нидерландах, Бельгии, Турции, Южной Корее, ЮАР и Египте [143; 303; 304]. Статистически было доказано, что компетенции «*Большой восьмерки*» выступают как диагностическая модель при оценке управленческого потенциала. Автор проводил работу по соотнесению модели «*Большая восьмерка*» и диагностического инструментария, который разрабатывался в компании *SHL*.

Базовые методики *SHL* были созданы на основании описания управленческих компетенций в процессе самооценки и оценки со стороны непосредственных руководителей (метод 180°), а в их создании принял участие 4861 менеджер. Проведя 29 исследований по валидации, компания *SHL* предложила модель, включающую 20 компетенций, описанных через 112 индикаторов.

Имея на руках результаты оценки менеджеров по модели компетенций *SHL*, независимые оценки результатов их работы, *D. Bartram* показывает высокую связность (корреляции по отдельным индикаторам достигают значения 0,85–0,93) между результативностью менеджеров и их оценками по модели компетенций, интегрированными в факторы «*Большой восьмерки*». На основании статистических данных, *D. Bartram* смог выстроить конструкцию компетенций «*Большой восьмерки*». В отличие от первоначальной модели, она теперь описывается через парные компетенции, которые невозможно оценивать независимо друг от друга (рис. 42).

Важно отметить, что компетенции, входящие в «*Большую восьмерку*», практически полностью соответствуют по своему содержанию характеристикам личности, интегрированным в модель, известную как «*Большая пятерка*» [246]. «*Большая пятерка*» в англоязычных странах принята как основная модель личности, аккумулировавшая в себя большинство исследований в рамках дифференциальной психологии за последние 30 лет.



Рис. 42. «Большая восьмерка» компетенций (Bartram D., 2005)

«Большая пятерка» включает в себя такие факторы, как экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, эмоциональная стабильность и культура — общая ментальная способность и открытость новому опыту. Сравнив модели «Большой восьмерки» и «Большой пятерки», D. Bartram также получил значимые корреляции, свидетельствующие о связи личностных особенностей и компетенций, которые приписываются менеджерам (табл. 18).

Справедливости ради следует отметить, что связь двух моделей не свидетельствует об их конгруэнтности, а, скорее, отражает различия в применяемых инструментах выделения факторов и их оценки.

Модель «Большая восьмерка», как и большинство моделей управленческих компетенций, основана на признании равнозначности факторов, включенных в ее структуру. В противовес им M. Robinson, P.R. Sparrow, C. Clegg и K. Birdi [385] предложили модель управленческих компетенций, которая содержит 42 компетенции, собранные в шесть кластеров. Кластеры компетенций оценены с точки зрения критичности компетенций, входящих в кластер, для успешности в решении современных

управленческих задач. Отличительной чертой данной модели является ее иерархическая структура. Кластеры компетенций расположены в порядке, отражающем влияние компетенций, относящихся к данному кластеру, на эффективность деятельности (рис. 43).

Таблица 18

**Связь факторов «Большой восьмерки» и «Большой пятерки»**  
(Bartram D., 2005)

«Большая восьмерка»	«Большая пятерка»
Лидерство / принятие решений	Власть, контроль, экстраверсия
Поддержка / совместная работа	Доброжелательность
Интерактивное взаимодействие / презентации	Экстраверсия, общая ментальная способность
Анализ / интерпретация	Общая ментальная способность, открытость новому опыту
Креативность / концептуализация	Общая ментальная способность, открытость новому опыту
Организация / руководство	Добросовестность, общая ментальная способность
Адаптация / преодоление	Эмоциональная стабильность
Предпринимательство / результативность	Потребность в достижениях, Доброжелательность (отрицательная связь)

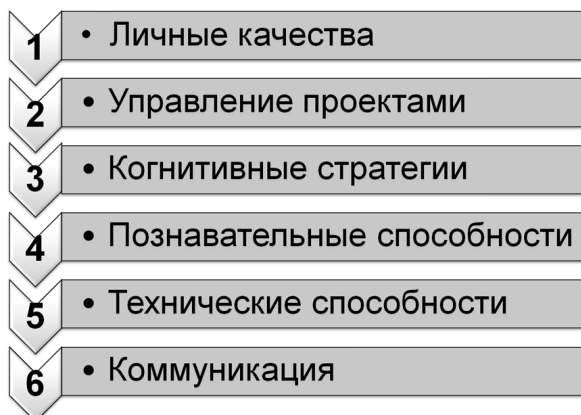


Рис. 43. Кластеры управленческих компетенций  
(Robinson M., Sparrow P.R., Clegg C. & Birdi K., 2005)

Коммуникация в данной модели рассматривается не как способность к взаимодействию, а как умение использовать коммуникативные средства, технические способности — как владение отдельными навыками, что позволило приписать данным кластерам последнюю позицию в общей структуре модели.

Различающиеся по архитектуре модели управленческих компетенций, тем не менее, имеют гораздо больше сходств, чем отличий. Специалисты компании *CambriaConsulting*, занимающиеся разработкой моделей компетенций для крупных американских компаний, задумались над вопросом их систематизации. Результат обобщения моделей привел к выводу о том, что в любой модели управленческих компетенций представлены две группы элементов: непосредственные действия (то, что делает работу эффективной) и качества (знания, навыки, личностные качества), создающие лишь потенциал эффективности. Результат, к которому пришли в *CambriaConsulting*, вполне закономерен — большинство моделей управленческих компетенций представляют собой смешение характеристик компетенций и компетентности, и этому не стоит удивляться. Созданные в основном в США, самые известные модели управленческих компетенций ориентированы на решение задач по дифференциации сотрудников компаний (или кандидатов на должности), определению лучших из имеющихся в оценке потенциала, понимаемого как превышение уровня компетентности над уровнем требований по занимаемой должности.

Проведя контент-анализ 62 моделей управленческих компетенций, *G. Klemm* [296] выявил 30 действий и 30 качеств, включенных в большинство моделей. Им было обнаружено, что все модели компетенций можно разделить на три группы:

- описание действий (27%);
- перечисление качеств (8%);
- действия и качества, представленные в равной степени (65%).

Явный приоритет «смешанных» моделей объясняется тем, что экспертами при их составлении в большинстве случаев являются менеджеры высокого уровня (не только формального, но и содержательного), и они реализуют как по отношению к себе, так и по отношению к другим принцип: «люди, имеющие необходимые качества, действуют так, как необходимо». Другое объяснение, предложенное автором, состоит в том, что различия между действиями и качествами достаточно трудно осознать.

Таблица 19

## Основные элементы моделей управленческих компетенций (Klemp G., 2008)

Оценивались модели компетенций компаний:	Элементы моделей управленческих компетенций	
	Качества	Действия (области действий)
Allied-Signal	Эмпатия	Внимание к качеству
Alcoa	Проницательность	Жесткое управление
American Express	Готовность к сотрудничеству	Управление ситуацией
AT&T	Технические/функциональные навыки	Контроль ограничений
Bank One	Технические/функциональные навыки	Развитие персонала
British Petroleum	Честность/этика	Принятие ответственности на себя
Canadian National	Концептуальная ориентированность	Принятие решений
Chase	Стратегическое мышление	Использование нестандартных подходов/формирование видения и целей
DuPont	Влияние	Оказание влияния
EDS	Спокойствие/самоконтроль	Делегирование
Ford	Уверенность в себе/мужество	Развитие и обучение других
General Electric	Глобальная перспектива	Оценка ресурсов
Hewlett Packard	Способность к разнообразной коммуникации	Формирование благоприятного климата
International Paper	Готовность к риску	Планирование и организация работы
Johnson & Johnson	Гибкость/адаптивность	Контроль результатов
Knight-Ridder	Бизнес-ориентация	Участие в командной работе
Merck	Оперативность	Нацеленность на результат
Mobil	Энергетика/энтузиазм	Мотивация других
PepsiCo	Внимание к деталям	Внимание к клиенту
Siemens-Rolm	Воздействие/харизма	Организация взаимодействия
Sun Microsystems	Директивность и напор	Управление производительностью
Unilever	Аналитическое мышление	Предоставление возможностей другим
	Политическая прозрачность	Создание команды
	Надежность	Управление различиями
	Ориентация на конкретные мероприятия	Стремление к улучшениям
	Готовность к обучению	Развитие бизнес-процессов
	Решительность	Формирование и поддержание отношений
	Стремление к достижениям	Управление конфликтами
	Ответственность	Развитие инноваций
	Креативность	Формирование организационного баланса
	Подотчетность	Управление неопределенностью
		Разработка стратегии

Исследования, проведенные *G. Klemp*, привели к построению базовой модели компетенций, лишенной недостатков других моделей, определенных автором. Эта модель отражает основную идеологию компетентностного подхода, т. к. четко указывает менеджерам, что необходимо делать, как действовать. Модель, названную *Nine Bucket Model*, легко запомнить, т. к. ее элементы рифмуются в незатейливое стихотворение: *IQ-EQ-Know-Grow-Ego-Tell-Sell-Initiate-Relate* (общий интеллект — эмоциональный интеллект — «знай» — «развивай» — «контролируй себя» — «говори» — «вливай» — «инициируй» — «строй отношения»).

Таблица 20

**Модель компетенций *Nine Bucket Model* (*Klemp G.*, 2008)**

Компетенция	Корпоративные модели, включающие данную компетенцию (%)
<b>IQ</b>	97
<b>EQ</b>	84
<b>Know</b>	55
<b>Grow</b>	81
<b>Ego</b>	92
<b>Tell</b>	82
<b>Sell</b>	76
<b>Initiate</b>	79
<b>Relate</b>	79

*G. Klemp* показывает, что большинство корпоративных моделей управленческих компетенций, созданных в компаниях самостоятельно или при участии консалтинговых компаний, содержат именно эти компетенции, но в разных сочетаниях.

Несмотря на усилия большинства исследователей управленческих компетенций, настаивающих на их универсальности, многие модели строятся в строгом соответствии с задачами того уровня управления, для которого они предназначены. Так, уже упомянутая британская компания *SHL* предлагает разделить модели компетенций, предназначенные для оценки высшего управленческого звена, и те модели, которые используются для развития управленческих компетенций менеджеров других уровней. Для топ-менеджмента предлагается 23 компетенции, собранные в четыре кластера: стратегия, корпоративная культура, управление людьми и оперативное управление. Для менеджеров среднего звена, нуждающихся в постоянном развитии управленческих компетенций,

предлагается иная модель. Она содержит 36 компетенций, собранных в шесть кластеров: лидерство, межличностные компетенции, аналитические компетенции, понимание бизнеса, динамизм, операциональные компетенции.

Данная модель ориентирует пользователей на идею о существенных различиях в требованиях к должностям разного уровня, что показывает зависимость модели компетенций от характера общих моделей управления, принятых в организации. Модель *SHL* очевидно предназначена для больших компаний, в которых выражена иерархия уровней управления, и не может быть использована в ситуации проектного управления без корректив, т. к. в этом случае формальная иерархия не всегда определяет реальную ролевую расстановку участников групповой работы. В то же время несомненно, что разные уровни управления характеризуются различиями в предмете и инструментах управления. Некоторые модели выстроены именно с этой позиции и включают в себя одинаковые компетенции, но разные индикаторы, т. к. предполагается, что одна и та же компетенция будет проявляться на разных управленческих уровнях по-разному.

Разнообразие моделей определяется направлением их использования. Так, например, можно выделить обобщенные модели, которые можно применять в широком диапазоне задач, и специализированные, направленные на выявление существенных различий или на определение факторов, способствующих развитию компетенций. Также следует обратить внимание на то, что в разных моделях используется разный язык описания, семантически усиливающий ключевые для компании аспекты компетенций. В неспециализированных моделях обычно используются стандартные формулировки для определения управленческих компетенций, такие как *«работа с неопределенностью»* или *«управленческое мужество»*. Стратегически ориентированные модели управленческих компетенций включают такие формулы, как *«поддержка предпринимательского мышления»* или *«построение ключевых отношений»*.

Разные понятия, которые используются для определения сходных представлений, конечно, затрудняют работу в области управленческих компетенций. Однако общие тенденции, отраженные в этих моделях, очевидны — они показывают направленность ожиданий, связанных с позицией руководителя, прежде всего в когнитивной сфере. Развитие собственных управленческих концепций, способность транслировать эти концепции в зону исполнения, когнитивное развитие других людей — все это проявления когнитивной сферы, которая все больше воспринимается как основная производительная сила.

## 7.2. Действительно ли модели управленческих компетенций универсальны?

Стремление к формированию общих моделей управленческих компетенций не иссякает, несмотря на то, что в мире их создано множество. Большинство моделей имеют патенты и оформлены как торговые марки. Модели, предлагаемые консалтинговыми компаниями, множатся по разным причинам, одна из которых — стремление ответить на вопрос о национальном (культурном, ментальном) своеобразии.

Еще в 1991 г. стартовал проект *GLOBE*, инициированный Пенсильванским университетом, который должен был ответить на многие вопросы, касающиеся управленческих компетенций. Проект был основан на концепции управленческого лидерства и включал в себя исследования, проведенные силами более 170 специалистов из 61 страны. Проект охватил около 80 000 руководителей разных уровней, работающих в частном секторе, в компаниях, принадлежащих одному из трех направлений — пищевая промышленность, телекоммуникации и финансовые услуги. Все эти направления деятельности требуют серьезной организации, поэтому компании, работающие в указанных сферах, всегда имеют сложную многоуровневую систему управления. В данных организациях работает большое число линейных сотрудников (рабочие и служащие), менеджмент в каждой из этих организаций представлен несколькими направлениями (технологии, продажи, финансы, управление человеческими ресурсами). В целом в данном исследовании получены результаты, свидетельствующие о влиянии культуры на ожидания, связанные с поведением менеджеров и независимые от особенностей культуры характеристики, названные универсальными атрибутами [271]. Среди характеристик, которые были отмечены во многих странах, четыре отнесены к разряду общих, по содержанию не различающихся в разных национальных моделях, и две — зависимые от особенностей культуры.

Основными особенностями, связанными с культурным фактором, определены стиль управления и позиционирование в коллективе. Так, в частности, отмечено, что в некоторых культурах очень важно в поведении менеджера нивелировать статусные различия, в то время как в других, наоборот, эффективное управленческое поведение связывается с демонстрацией статуса. Наиболее яркие культурные различия обнаружены в оценках таких качеств, как амбициозность, формализм, стремление к риску и заниженная самооценка. Эти качества в зависимости от культуры воспринимаются как безоговорочно необходимые (позитивные) или как категорически неприемлемые.



Таблица 21

**Зависимость восприятия управленческих компетенций  
от особенностей культуры (проект GLOBE)**

Группа характеристик	Характеристики/компетенции
Универсальные	Харизма/целеустремленность
	Ориентация на команду
Отмеченные в большинстве исследо- ваний	Вовлеченность
	Ориентация на людей (гуманность)
Зависимые от культуры	Независимость
	Отстаивание своей позиции

В целом проект позволил выделить несколько характеристик управленческого поведения, которые вне зависимости от культуры воспринимаются как позитивные и как негативные.

Таблица 22

**Характеристики позитивного и негативного поведения руководителей  
(проект GLOBE)**

Восприятие управленческого поведения	Характеристики руководителей
Позитивно сказываются на эффективности руководителей	Динамизм
	Решительность
	Честность
	Способность мотивировать других
	Способность вести переговоры
	Сосредоточенность на задании
Негативно сказываются на эффективности руководителей	Абсолютизм власти
	Эгоизм
	Раздражительность

Представленные данные возвращают нас к вопросу о российском своеобразии. С одной стороны, большинство описанных выше моделей имеют ярко выраженные американские корни. С другой стороны, результаты проекта *GLOBE* свидетельствуют о том, что большинство характеристик руководителей воспринимаются людьми по всему миру примерно одинаково. Другими словами, модель образа действий руководителя носит универсальный характер. В то же время важно понять, действительно ли имеет смысл применять указанные модели на российской территории, или мы должны столкнуться с некоторыми трудностями

ми, связанными со спецификой установок, действующих в сфере социальной перцепции.

Российская консалтинговая компания *DeTech*®, активно работающая в области построения и использования моделей управленческих компетенций, обосновывает необходимость создания национальных моделей (или, по крайней мере, существенной корректировки имеющихся западных образцов). В 2005–2006 гг. эта компания провела исследование в 40 ведущих российских и западных организациях, опросив топ-менеджеров и ключевых специалистов [97].

Результат опроса показал, что существенные различия в представлениях россиян и иностранцев в области моделирования управленческих компетенций касаются двух аспектов: семантического и структурного. Первый заключается в том, что одни и те же слова, эквивалентные с точки зрения толковых словарей, используются по-разному в описании компетенций. Это важно учитывать, осуществляя переводы иностранных моделей компетенций на русский язык. Так, в частности, западная «решительность» становится российской «ответственностью».

Структурные различия выражены в том, что разные компетенции западных моделей становятся одной компетенцией в российской модели. Более того, структурные различия заключаются в следующем: то, что для западных моделей является само собой разумеющимся (и поэтому в модели не представленным), в российских моделях требует дополнительного комментария или уточнения. В анализируемом исследовании это касалось таких компетенций, как «развитие подчиненных» (российские специалисты особо подчеркивали роль наставничества) и «нацеленность на результат» (которая в западных моделях состоит из двух элементов — «настойчивость» и «нацеленность»).

В связи с этим нельзя не вспомнить уже цитированное исследование *G. Klemp* [296], который показал, что модели компетенций, создаваемые для компаний, находящихся преимущественно на территории США, различаются прежде всего по использованию терминологии в описании сходных феноменов. Например, «принятие ответственности» для одной компании эквивалентно «решительности» для другой и практически совпадает с «управленческим мужеством» для третьей.

Исследование, проведенное компанией *DeTech*®, вызывает уважение. Единственная проблема заключается в том, что для проведения сравнительного анализа была взята только одна западная модель, а именно модель компетенций, разработанная британской консалтинговой компанией *A&DC* [124], которая четко различает менеджмент и лидерство, предлагая разные модели для развития менеджеров как ре-

ализаторов стратегии компании и менеджеров как лидеров. Именно поэтому несколько компетенций, значимых для управления с точки зрения российских специалистов, оказались за рамками британской модели. К таким «новым» компетенциям отнесены: саморазвитие, позитивное мышление, системное мышление и построение взаимоотношений.

Мы уже не раз убедились, что данные компетенции присутствуют в большинстве иностранных моделей, что приближает их к представлениям, сложившимся в России. Однако следует внимательно отнестись к российскому исследованию, т. к. оно четко показывает, какие модели управленческих компетенций с точки зрения российских специалистов выглядят более целостными.

Наряду с вопросом о национальных (культурных) особенностях моделирования компетенций не активно, но эпизодически возникает дискуссия на тему влияния на управленческие компетенции таких факторов, как возраст и гендер.

В 2006 г. *EABIS*<sup>1</sup> провела исследования отношения менеджеров к компетенциям, выделяемым в разных моделях управленческих компетенций. Одним из важных аспектов исследования стала оценка распределения ответов на вопросы анкеты в соответствии с возрастом. Это позволило оценить аспект, который достаточно редко встречается в исследовании управленческих компетенций.

Руководители должны были выбрать из списка, содержащего 30 индикаторов, те, которые, на их взгляд, в наибольшей степени отражают управленческую позицию и необходимы руководителям всех управленческих уровней. Выборочные данные показывают, что возраст может рассматриваться как один из важнейших факторов управленческой позиции (см. табл. 23).

Данные говорят о том, что возраст выступает как дифференцирующий фактор. Особое различие наблюдается в позициях молодых руководителей (до 30 лет) и более старших, что не удивительно. В то же время стоит отметить, что руководители возраста 31–40 лет по результатам данного исследования оказались наиболее решительными.

Также дискуссионным вопросом является проблема влияния гендерного фактора на эффективность управления. Мужчины и женщины используют различные стратегии управленческого поведения, что показали некоторые исследования [179; 310; 375; 417]. *A.H. Eagly* и *B. T. Johnson* [219] обнаружили, что женщины отличаются лучшим развитием социальных навыков, которые определяются как «интерес к другим

<sup>1</sup> *EABIS* — European Academy of Business in Society.

Таблица 23

**Предпочтения менеджеров разного возраста**  
(Wilson A., Lenssen G. & Hind P., 2006)

Значимые индикаторы (элементы компетенций)	Распределение выборов в соответствии с возрастом (%)			
	До 30 лет	31–40 лет	41 год и старше	Средний пока- затель по всем возрастам
Стремление не оставить без ответа неэтичное поведение	47	72	53	63
Честность и заслуженное доверие	53	78	82	76
Уверенность в том, что критика может быть выражена с соблюдением этики	26	43	32	37
Признание обязательности следования правовым нормам	20	28	35	29
Готовность стать образцом этического поведения	13	28	32	27
Стремление к честности и открытости в отношениях с подчиненными	40	61	68	60

людям». Подразделения под руководством менеджеров-женщин отличаются большей дружелюбностью, вежливостью в общении, социальной сензитивностью. А. Styder и А. Vaal [283], исследуя шведские компании, заметили «невидимые» формы влияния женщин на решения, которые принимают мужчины, выражающиеся в мягком подходе к разрешению проблем и стремлении к оказанию поддержки. Женщины-менеджеры, мнение которых об управлении изучала А. Vaal, оказались достаточно самокритичными и утверждали, что чрезмерное увлечение женщин-руководителей собственно «женскими» способами оказания воздействия снижает эффективность традиционных организационных форматов.

Ж. McGregor и Д. Tweed [344], исследуя женщин-руководителей производственных малых и средних предприятий, предложили «андрогиновую модель менеджмента». Они установили, что существуют сходство и различие в позициях менеджеров — мужчин и женщин. Наличие различий позволило авторам утверждать, что модель менеджмента не может рассматриваться как универсальная, а обязательно должна строиться исходя из гендерных характеристик.

В то же время следует отметить, что в ряде исследований показано, что различия мужских и женских стратегий не так принципиальны, особенно в том случае, если речь идет о высоком уровне компетенций [363]. Исследование, проведенное в компании *Johnson & Johnson* в 2006 г. [182], показывает, что мужские и женские стратегии управленческого поведения достоверно различаются по показателям самооценки и добросовестности (честности) и в меньшей степени — по ориентации на клиентов и развитию подчиненных. Всего было исследовано 24 компетенции, среди которых влияние, коммуникация, урегулирование конфликтов, самоуправление и многие другие, по большинству из которых не определены значимые различия в мужской и женской выборке. При этом следует иметь в виду, что использование отношений для развития собственной карьеры более характерно для менеджеров-мужчин [234].

Рассмотрение связи представлений об управленческих компетенциях и отдельных объективных факторов показывает, что в целом понимание сущности управленческих компетенций не связано с социально-перцептивными установками. В то же время отдельные компетенции или их индикаторы могут восприниматься как более значимые или более выраженные — в зависимости от того, кто использует их описания: сами руководители или эксперты, которые этих руководителей оценивают.

Данные обстоятельства, как и многие другие, свидетельствует о том, что управленческие компетенции формируются под влиянием нескольких групп требований к руководителю, среди которых должностные и профессиональные задачи, этические и корпоративные ценности. Невозможно определить, какая из групп требований более важна, чаще всего они расцениваются как равнозначные.

Три группы факторов, которые можно обнаружить при анализе корпоративных моделей управленческих компетенций, описывают рабочую среду, в которой реализуется деятельность руководителя. Это контекст, в котором сплетаются организационная структура, определяющая должности, организационная культура, формирующая систему отношений, и профессия, задающая масштаб квалификации (см. рис. 44).

Понимание рабочей среды как контекста разворачивания компетенций позволяет создавать модели, ориентированные на реальные условия деятельности сотрудников.

Представленные модели управленческих компетенций отражают несколько важных тенденций в данной области.

Во-первых, это возможность проследить прямую связь между идеями пионеров компетентностного движения и современными подходами к выделению и описанию компетенций. Американская традиция



Рис. 44. Факторы, определяющие модель управленческих компетенций

представления компетенций как свойств и качеств личности ярко отражена практически во всех моделях управленческих компетенций. Компетенции в этих моделях представляют собой факторы, связывающие характеристики личности и желательные с точки зрения других людей элементы поведения, зафиксированные в индикаторах компетенций.

Во-вторых, модели управленческих компетенций позволяют обнаружить организационные и содержательные основания сравнения сотрудников по характеристикам их деятельности, что, несомненно, выполняет предназначенную им функцию инструмента социальной справедливости.

В-третьих, данные модели способствуют интеграции представлений менеджеров разных уровней управления и различных профессий в области оснований эффективности, что является основным смыслом их применения.

### 7.3. Проекты в сфере государственного и муниципального управления

Активность исследователей в области моделирования управленческих компетенций и эффективность использования моделей в бизнес-практике во многом определили ориентацию государственных органов и бюджетных систем на компетентностную идею. Наиболее активно модели управленческих компетенций используют несколько стран, которые включают их как обязательный инструмент для организации государственной службы, муниципальных органов, военной службы. К этим странам, несомненно, относятся США, Канада, Великобритания, Нидерланды. Каждая из них идет своим путем, однако их объединяет понимание того, что модели компетенций являются тем инструментом, который позволяет решить самые важные вопросы — оценить реальную квалификацию, персональную эффективность, выбрать приоритетные направления развития сотрудников. Используемые модели компетенций позволяют не только проводить регулярную оценку сотрудников для определения качественных параметров их работы, но и обнаруживать новые задачи управления, особенно в учреждениях и организациях, имеющих государственные или муниципальные бюджеты.

Наибольшую известность в этом направлении получили разработки *J. Raven*, который еще в начале 1980-х гг. провел исследование, посвященное эффективности государственных служащих Шотландии [380]. В этом исследовании оценивались разные факторы, влияющие на успешность деятельности государственных служащих, важная роль среди которых принадлежит персональным установкам и стереотипам, свойственным сотрудникам ведомств. Было обнаружено, что и в сфере государственной службы субъективные факторы поведения определяют качество деятельности служащих и результаты, которых достигают учреждения. Сами чиновники оценивали различные поведенческие индикаторы по трем характеристикам — важность для деятельности, удовлетворенность от реализации, значимость для организации. В результате автором предложена модель компетентности государственных служащих.

Эта модель используется как бланк оценки, при которой каждый эксперт определяет, в какой зоне сотрудник наиболее явно себя позиционирует и как конкретно выглядят его поведенческие проявления. Несложно обнаружить, что модель *J. Raven* соответствует мотивационной концепции *D. McClelland*, поэтому сам *J. Raven* называет компетентное поведение мотивированным. Автор не использует термин «компетен-

ция», а выделенные факторы называет компонентами компетентности. Всего таких факторов в модели 36.



Рис. 45. Модель компетентности государственных служащих (Raven J., 1984)

Концепция *J. Raven* важна не только потому, что содержит статистические обоснования модели компетентности, а в большей степени потому, что содержательно основывает позицию государственного служащего в соответствии с множеством ролей, которые он реализует в своей деятельности. С точки зрения автора концепции, компетентное поведение в большей степени зависит от мотивации (доброй воли), чем от способностей, а важными факторами выступают социальное окружение, формы институализации. Формирование и развитие компетентности возможны только при наличии особой развивающей среды.

Эти положения *J. Raven* оказали большое влияние на развитие системы организации работы в органах государственного и муниципального управления, направленной на формирование эффективного поведения государственных и муниципальных служащих.

6 июня 2006 г. был введен кодекс государственных служащих Великобритании, который утвердил в качестве основных ценностей именно те, на которые обратил внимание *J. Raven*, — целостность, честность, объективность, беспристрастность. Как сообщает официальный сайт государственной службы Великобритании [195], в 2007 г. было определено,



что компетенция «управление людьми» и компетенции в сфере финансов станут обязательными для всех государственных служащих во всех направлениях государственной службы, а органы власти и управления введут соответствующие модели компетенций к 2012 г. Всего британская модель включает 9 компетенций, для которых разработаны поведенческие индикаторы не только в соответствии с характеристиками должностей (уровень управления), но и в соответствии с профессиональной сферой (21 профессиональное направление).



Рис. 46. Модель компетенций государственных служащих Великобритании

Для того чтобы чиновники ясно представляли себе, что именно содержат требования модели, им предлагается краткое учебное пособие, в котором описаны все индикаторы компетенций, представляющие различные уровни компетенций [314].

В Нидерландах, в отличие от Великобритании, каждое ведомство строит свою модель компетенций, но при этом используется единая концепция. В общегосударственном реестре компетенций содержится перечень из 44 компетенций [419], и каждая организация может для себя выбрать из этого перечня 8–9 компетенций, организованных в группы. Так, для Амстердамского центра по вопросам труда и доходов (*CWI*)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *CWI* — Centrum voor Werk en Inkomen.

[185], насчитывающего 5 000 сотрудников, были выбраны три группы компетенций: независимость, бизнес-эффективность, ориентация на клиента.

В Ирландии [127] используется модель, состоящая из 17 компетенций, собранных в четыре кластера, — личная эффективность, способ мышления и решения проблем, взаимодействие, достижение результатов.

Канадское правительство [177] для своих служащих использует модель, состоящую из четырех блоков компетенций.



Рис. 47. Модель компетенций государственных служащих Канады

В рамках данной модели предполагается перечисление индикаторов, соответствующих одной и той же компетенции в зависимости от уровня должности. При этом некоторые индикаторы являются обязательными для всех уровней. В частности, в разделе «ценности и этика» важным элементом признается языковая толерантность. Канада — двуязычная страна, поэтому считается, что чиновник любого уровня не имеет права склонять собеседника к разговору на конкретном языке (английском или французском), а должен продолжать беседу на том языке, на котором к нему обращается посетитель. Так модель компетенций поддерживает базовые государственные ценности.

Модели управленческих компетенций постоянно совершенствуются, учреждения постоянно публикуют отчеты о результатах оценки деятельности служащих в соответствии с моделями и об изменениях моделей в соответствии с изменениями требований к работе. Эти отчеты можно найти на официальных сайтах соответствующих организаций или в материалах международных форумов, посвященных вопросам эффективности государственных и муниципальных органов управления.

Так, в 2006 г. на 54-й пленарной сессии Европейской экономической комиссии Экономического и Социального совета ООН был заслушан доклад [365] о развитии человеческих ресурсов на основе модели компетенций в Управлении статистики Швеции.

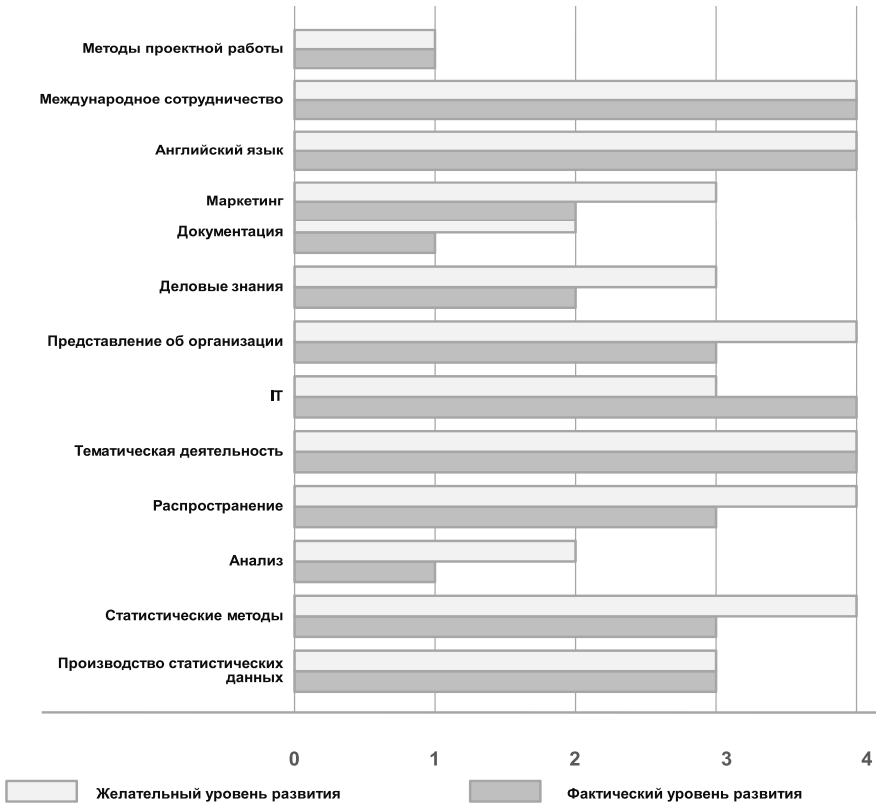


Рис. 48. Анализ деятельности подразделения на основе модели компетенций (Управление статистики, Швеция)

Как свидетельствует доклад, на основании модели компетенций в 2004 г. были проанализированы все подразделения Управления статистики. После этого были предприняты шаги по ликвидации разрывов между желательным и фактическим уровнями развития компетенций, особенно в сфере предоставления пользователям статистической информации.

Многие модели для государственного и муниципального аппарата снабжены комментариями, позволяющими не только оценивать на их основе общий уровень развития компетенций, но и определять уровень профессиональной (должностной) адаптации сотрудников. Так, для муниципальных служащих города *Баффало* [173] разработана методика определения соответствия персональных компетенций нормативам четырех уровней профессионального развития: начинающий сотрудник, обычный сотрудник, сотрудник, соответствующий ожиданиям, сотрудник экспертного уровня.

Представленные модели имеют много общего. Они ориентируют государственных и муниципальных служащих на необходимость владения современными технологиями (ИТ), потребность в организации взаимодействия и коммуникации, важность ориентации на потребителей (клиентов), потребность в развитии аналитических навыков и стратегического мышления. Об этом свидетельствует и модель компетенций, предложенная Советом по промышленному развитию ООН (*UNIDO*)<sup>1</sup>. Она включает в себя 14 компетенций [442], по которым разработаны поведенческие индикаторы в соответствии с уровнем должности, а также определены возможные уровни развития компетенций (рис. 49).

Подобная структура характерна практически для всех моделей управленческих компетенций общественного сектора, которые четко ориентированы на должностную структуру органов управления и на стандартные управленческие технологии. Вне зависимости от того, как именно называются компетенции в конкретных моделях, их содержательное наполнение сходно; это говорит о том, что складывается общий подход к решению задач повышения эффективности общественного сектора.

В движение за компетенции активно включены не только гражданские, но и военные ведомства. Вооруженные силы разных стран при подготовке офицерского состава также активно используют модели управленческих компетенций. Лидером, несомненно, выступают США, которые официально применяют понятие «*управленческое лидерство*» в армейских документах с 1948 г.

Процесс использования моделей управленческих компетенций начался в американских Вооруженных Силах в 1990 г. В его основе лежали исследования, проведенные в середине 1970-х гг. [198]. В первоначальной версии модель компетенций выглядела следующим образом: коммуникация, супервайзинг, обучение и поддержка, развитие команды подчиненных, техническое и тактическое мастерство, принятие решений,

<sup>1</sup> *UNIDO* — United Nations Industrial Development Organization.



Рис. 49. Модель компетенций UNIDO

планирование, адекватное использование средств и профессиональная этика. В дальнейшем все исследования в области управленческого лидерства в Вооруженных Силах США были сконцентрированы в проекте *ATLDP*<sup>1</sup>. В рамках этого проекта была проведена совместная работа специалистов в области организационной психологии и Центра армейского лидерства [268]. Модель управленческих компетенций строится исходя из трех основных ценностей: воздействие на других людей, развитие организации и дисциплины, реализация миссии. В результате исследования были выделены восемь управленческих компетенций (рис. 50).

Даная модель содержит описание каждой компетенции и предполагает перечень поведенческих индикаторов (от четырех до десяти для каждой компетенции). В результате серии исследований, целью которых было определение значимости каждой из перечисленных компетенций для успешной деятельности офицерского корпуса, были получены

<sup>1</sup> *ATLDP* — Army Training and Leader Development Panel.



Рис. 50. Модель компетенций офицеров вооруженных сил США (Horey J., Fallesen J.J., Morath R., Cronin B., Cassella R., Franks Jr.W. & Smith J., 2004)

следующие данные. Офицеры, имеющие опыт управления подразделениями, оценивали значимость каждого индикатора. Все поведенческие индикаторы было предложено оценить с использованием семибалльной шкалы. Оценки, которые дали офицеры, колеблются в диапазоне от 5,04 до 6,0 баллов. Индикаторы, не вошедшие в представленную модель, получили оценку 4,15 баллов и ниже. Данные показывают, что адекватность введения конкретных индикаторов и компетенций в модель может быть проверена таким простым, но достаточно надежным способом.

Дальнейшие исследования в этой области [225] показали, что существуют различия между тем, как ранжируются по значимости представленные компетенции с точки зрения младшего, среднего и старшего офицерского состава. Также было установлено, как влияет факт участия в реальных боевых операциях на представления о значимости каждой из компетенций. В целом представления о значимости каждой компетенции свидетельствуют о том, что для боевых офицеров очень важны компетенции в области «управление подчиненными», но далеко не все готовы для этого использовать недирективные методы управления.

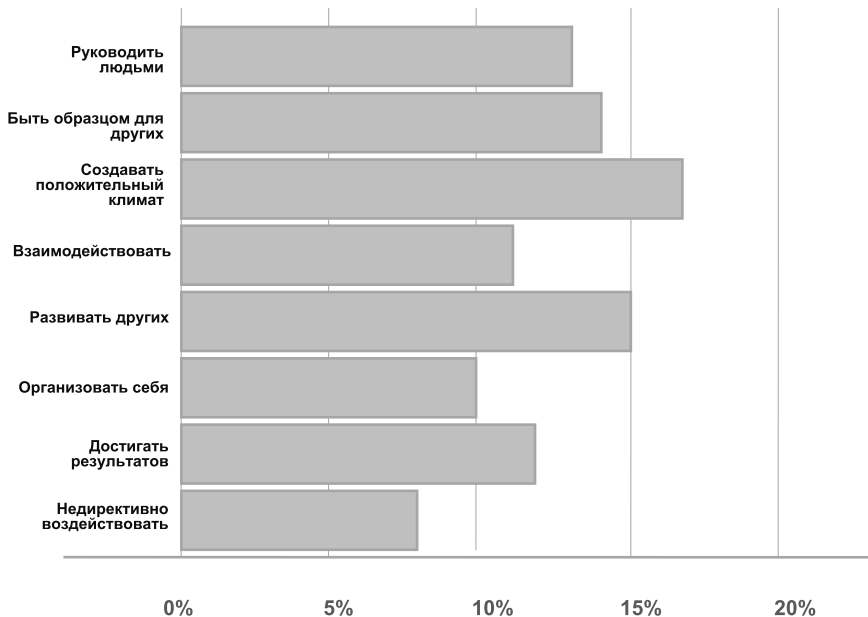


Рис. 51. Значимость компетенций с точки зрения офицерского состава (Fallesen J.J. & Reichard R.J., 2005)

Фундаментальное исследование проблем управленческой эффективности офицеров разных уровней провел *V. Nissinen* [358]. Генерал Вооруженных Сил Финляндии, он руководил контингентом НАТО, что свидетельствует о международном признании его профессионального опыта. В то же время *V. Nissinen* является доктором психологических наук, а его модель управленческого лидерства *DeepLead®* принята не только в армейской системе, но и используется в Финляндии повсеместно, особенно в системе бюджетных учреждений. Она построена на основе конструктивистского подхода определения лидерства и включает в себя десять факторов. Эти факторы автор рассматривает как самостоятельные компетенции, предлагая их оценить посредством опросника, включающего 20 поведенческих индикаторов (рис. 52).

Модель, как это следует из наименований компетенций, содержит два негативных фактора — жесткое (контролирующее) управление и пассивное лидерство. С точки зрения *V. Nissinen*, именно сочетание компетенций (положительных факторов) и свидетельств некомпетентности (отрицательных факторов) позволяет четко определить конкретный тип управления, демонстрируемый тем или иным офицером.



Рис. 52. Модель управленческого лидерства DeepLead® (Nissinen V., 2001)

В своей работе автор показывает, что конкретные варианты профиля оценки компетенций связаны с действием нескольких обстоятельств: звание, должность, продолжительность службы (объективные факторы), готовность к изменениям поведения и понимание задач (субъективные факторы). В заключении исследования автор указывает, что, по его данным, примерно 10% командиров отделений (младшие офицеры) не обладают управленческими компетенциями даже в минимально допустимых пределах, и это представляет достаточно большую проблему для армии.

Сравнение двух исследований (американского и финского) позволяет обнаружить одну тенденцию — оба используют компетенцию «недирективное управление» как обязательную для развития управленческой эффективности в строго организованной армейской среде. И в том, и в другом исследовании показано, что стремление к жесткому управлению снижает эффективность взаимодействия офицера со своими подчиненными. Если внимательно проанализировать поведенческие индикаторы обеих моделей, то обнаружится много общего между ними, что говорит о сходстве понимания управленческой эффективности в системе вооруженных сил вне зависимости от национальной специфики.

Интересный пример управления развитием компетенций демонстрирует Университет военно-воздушных сил США. На сайте Универ-



ситета [128] расположен перечень компетенций, которыми должен обладать офицер военно-воздушных сил. Компетенции организованы по кластерному принципу, что не выделяет используемую модель из ряда других. Любопытно иное — описание каждой компетенции снабжается перечнем текстов, иллюстрирующих как конкретную компетенцию, так и ее отдельные индикаторы. Данный ресурс предполагает самостоятельную работу, что существенно облегчает стартовый этап развития индивидуальных компетенций, создавая базовые знания в области акмеологии.

Вооруженные силы, используя модели управленческих компетенций, демонстрируют не только приверженность современным тенденциям, но, в первую очередь, стремление к формированию прозрачной политики в области работы с личным составом, что в условиях замкнутости армейской среды выступает как пример следования демократическим принципам, значимым для реализации идеологии компетенций.

Важность компетенций зоны *«взаимодействие с людьми»*, включение таких компетенций, как *«аналитическое мышление»*, *«стратегическое мышление»* в таких формализованных областях, как государственное управление и вооруженные силы, свидетельствует о смене представлений о власти. Фактически любая модель управленческих компетенций отражает систему представлений о сущности особой формы власти — власти над ситуацией. Как было показано выше, образ власти меняется, и менеджмент пережил несколько таких смен, отраженных в изменениях представлений о том человеке, который задает ориентиры действий других людей. Современные модели компетенций менеджеров во всех рассмотренных сферах отражают смещение в представлениях о власти над ситуацией в сторону приоритета недирективного интеллектуального воздействия. Менеджер уже не столько указывает, распределяет и оценивает, сколько создает основания для понимания другими людьми их задач и желаемых результатов.

Основой деятельности менеджера оказываются уже не просто его исключительные персональные черты, не психологические качества и свойства, не знания и сформированные навыки, а концепции, задающие понимание сути конкретной ситуации и позволяющие сформировать задачи для себя и для других. Фактически все те конструкты, которые ранее определяли понимание сути менеджмента, теперь понимаются как самостоятельные компетенции.

Модель управленческих компетенций менеджеров отражает комплекс представлений о смысле деятельности конкретных организаций. Руководитель любого уровня определяет направленность деятельности не

только в области собственных усилий, но и в деятельности тех, с кем он работает, — подчиненных, клиентов, партнеров. Менеджер определяет цель деятельности, описывая тем или иным способом эту цель как желаемый результат. Менеджер выступает как носитель образца деятельности (материализация образа деятельности в конкретном исполнении), позволяющего другим участникам организационной ситуации ориентироваться в зоне собственных ожиданий. В образе деятельности менеджера как в зеркале отражается сущность организации, которую он представляет, именно поэтому образ менеджера и образ его деятельности все больше оказывают влияние в пространстве социального взаимодействия.

Моделирование позиции менеджера выступает как новый социальный формат, создающий концептуальные ориентиры социальной перцепции в наиболее значимых областях, к которым, несомненно, относятся традиционные и новые области менеджмента, такие как корпоративное управление в бизнесе и менеджмент в публичном секторе — государственных, муниципальных и общественных организациях.

## Глава 8

### Модель ключевых управленческих компетенций

В процессе взаимодействия с подчиненными и друг с другом руководители транслируют определенные шаблоны восприятия и оценки, они демонстрируют схемы анализа и описания ситуации. Когнитивные построения, которые использует тот или иной руководитель, влияют не только на понимание сотрудниками задач и критериев их выполнения, но и на формирование Я-концепции других участников взаимодействия, которая включает в себя такие важные элементы, как самооценка, актуальные цели и осознание собственных возможностей [323]. Фактически руководитель формирует картину организационной действительности, в которой каждый участник занимает свою позицию как с точки зрения оценки состоявшихся результатов, так и с точки зрения оценки потенциала и определения возможных перспектив. Картина организационной действительности представляет собой виртуальный мир, в котором руководитель задает маршруты движения для себя и других [463], формируя модели интерпретации событий.

Модели управленческих компетенций, обзор которых представлен выше, позволяют увидеть несколько важных обстоятельств. Общепри-

зано, что руководители сами должны владеть основными средствами современного виртуализированного производства. Именно поэтому применение IT-технологий и коммуникация оказываются в числе основных кластеров управленческих компетенций. Современный руководитель оказывает влияние на сотрудников, не управляя их действиями, как это было в прежние времена, а развивая их понимание ситуации, разъясняя ее аспекты и фиксируя внимание на ключевых характеристиках. Признание этого факта приводит к тому, что в моделях управленческих компетенций появляются кластеры интеллектуального воздействия.

Модели компетенций могут показаться очень разными. Они разрабатываются для различных сфер деятельности, специфических задач управления, ориентированы на разные управленческие уровни. В то же время очевидно, что во всех моделях компетенций менеджеров, как представленных выше, так и не получивших освещения в нашем обзоре, фигурируют разные понятия, отражающие разные элементы образа эффективного руководителя.

### **8.1. Когнитивная модель управленческих компетенций**

Мы уже показали, что модели управленческих компетенций представляют собой сплав представлений о компетенциях и компетентности, соединяя конкретные действия, отраженные в индикаторах компетенций, наименования компетенций и свойства личности эффективных руководителей.

Так как мы исходим из того, что модель компетенций (в отличие от модели компетентности) должна быть сформулирована в категориях задач и действий, чтобы стать основой не только для дифференцировки менеджеров, но и для их развития, мы постарались обнаружить в моделях компетенций указания на те особенности управленческой деятельности, которые лежат за пределами личностных характеристик.

Контент-анализ индикаторов, характеризующих компетенции, и наименований компетенций показывает, что все модели содержат (в той или иной степени) указания на четыре группы характеристик управления:

- задачи управления,
- области управления,
- инструменты управления,
- параметры результатов.

Исследованию были подвергнуты 28 моделей общественного сектора и 32 модели, предложенные консалтинговыми компаниями или

разработанные в конкретных компаниях. Всего было исследовано описание 602 компетенций.

Определение категорий, к которым относится формулировка той или иной компетенции, произведено следующим образом. К задачам отнесены все наименования компетенций, которые не содержат прямых указаний на способ действия, но четко фиксируют предмет управления (воздействия): мотивация, планирование, развитие, формирование — на что направлено управление. Области воздействия определены в том случае, если в названии компетенции ясно указывается на объект управленческого воздействия, такие как проект или группа, финансы или ИТ-технологии. Инструменты управления выделены по признаку указания на способ осуществления действия, в том случае, когда наименование компетенции отвечает на вопрос «*как действовать?*», «*каким образом?*». Указание на параметры результата заключается в фиксации того, что именно подлежит измерению при оценке результатов (объект измерения и оценки) (табл. 24).

Наблюдается различие моделей общественного и частного сектора. В моделях, созданных для государственных и муниципальных служащих, сотрудников бюджетных организаций, военнослужащих, в большей степени присутствуют указание на задачи и области воздействия, в чуть меньшей степени — на инструменты управления, параметры результата указываются, но, как правило, — в меньшей степени. В моделях, созданных для бизнес-организаций (больших и маленьких), мы сразу обнаруживаем большое внимание к параметрам результата и инструментам управления.

Наряду с этими элементами в моделях компетенций менеджеров почти всегда присутствуют указания на свойства и качества личности, которые в некоторых моделях вынесены в отдельный блок (кластер), а в некоторых включены как равные с другими элементы. Некоторые конструкции позволяют предположить, что индивидуальные качества интерпретируются как инструменты управления, позволяющие достичь определенного результата.

Выявленные категории позволяют понять, какие ориентиры создает модель управленческих компетенций. Фактически каждая модель представляет собой структурированное перечисление ответов на основные управленческие вопросы:

- в какой зоне необходимо действовать (области воздействия) — указание на предмет управления;
- что необходимо делать (задачи) — определяется направленность управленческих действий по отношению к объекту управления;

Таблица 24

## Структура моделей управленческих компетенций

Категория компетенций	Примеры компетенций, соответствующих категории	Распределение компетенций в моделях управленческих компетенций, %	
		Организации общественного сектора	Организации частного сектора
Управленческие задачи	Управление ситуацией	41,1	25,2
	Оценка ресурсов		
	Планирование и контроль		
	Мотивация других		
	Формирование команды/климата		
Области воздействия	Управление финансами	23,3	11,4
	Управление группой/командой		
	Управление результатами		
	Управление процессами		
Инструменты управления	Стратегическое мышление	11,6	21,7
	Делегирование		
	Эффективная презентация		
	Постановка задач подчиненным		
Параметры результата	Достижение целей	6,2	15,1
	Создание баланса		
	Выполнение планов		
	Высокое качество		
Свойства и качества личности	Стрессоустойчивость	17,8	26,6
	Ответственность		
	Лидерство		
	Креативность		

- посредством чего необходимо оказывать воздействие (инструменты) — определяются «критические средства» деятельности;
- какова цель действий (параметры результата) — задается ключевой качественный параметр.

Перед нами — когнитивная модель, лежащая в основе моделей управленческих компетенций, особый концептуальный каркас, на котором они строятся.



Рис. 53. Когнитивная модель управленческих компетенций

Данная структура представляет собой особое когнитивное поле менеджмента, а модели управленческих компетенций, как мы уже убедились, расставляют акценты, фиксируя отдельные точки этого поля, принадлежащие разным структурным элементам. В зависимости от способа получения модели управленческих компетенций, от цели создания модели и от понимания задач ее использования представленное когнитивное пространство содержит больше или меньше маркеров в виде наименований компетенций или текстовых описаний индикаторов. Фактически конкретная модель управленческих компетенций показывает когнитивное смещение в зону, которая разработчикам модели представляется либо наиболее значимой, либо наиболее понятной и дифференцированно обозначенной.

Управленческая деятельность разворачивается одновременно в двух реальностях — в объективном пространстве и в пространстве представлений и концепций. Объективное пространство управленческой деятельности представлено объектами управления, субъективное — мыслимыми предметами управления. Объединение когнитивной модели управленческих компетенций, представлений об объектах и предметах собственной управленческой деятельности и создает тот концептуальный объем, который определяет действия руководителя в каждый момент его деятельности.

В зависимости от того, какую позицию занимает конкретный руководитель в рамках организационной структуры, ему в управление передается конкретный организационный элемент — бизнес-единица (подразделение, рабочая группа), бизнес-процесс (продажи, снабжение), конкретный проект (открытие нового филиала, реализация уникального заказа) или один из ресурсов организации (финансы, персонал). В то

же время любая управленческая позиция предполагает, что выделенные феномены выступают как система, т. к. одновременно руководители любого уровня управляют процессами, структурными единицами, проектами и ресурсами. Однако в большинстве случаев система объектов управления не рефлексивируется именно как система, и большинство руководителей предпочитают позиционировать себя односторонне, в соответствии со сложившейся организационной практикой, на основании формально очерченных задач должности или в силу индивидуальных предпочтений.



Рис. 54. Разнообразие объектов управления

Нами постоянно проводятся опросы среди руководителей различных организаций, посвященных их представлениям об управлении. Так, в период 2007–2012 гг. нами были опрошены 3 219 руководителей бизнес-организаций и представителей органов государственного управления. На вопрос: «*Чем Вы управляете как руководитель?*» были получены ответы, красноречиво свидетельствующие о представлениях об объекте управления, которыми определяется деятельность этих менеджеров. Распределение полученных ответов показывает, что в большинстве случаев представление об объекте управления для руководителей связано с типом организации (а следовательно, с характером сложившейся в ней системы деятельности) и с уровнем должности, которую занимает руководитель (см. табл. 25).

Представленные данные позволяют обнаружить, что разные объективные обстоятельства управленческой деятельности по-разному влияют на определения объекта управления, которые дают сами руководители. Так, уровень должности до поры не позволяет обнаружить проекты в качестве объектов управления. Менеджеры низового управленческого звена в основном полагают, что объектом управления выступает только их структурное подразделение. Особенно подобные ответы характерны

Таблица 25

**Распределение представлений об объекте управления в зависимости от объективных характеристик ( $N = 3219$ ,  $m = 1718$ ,  $ж = 1501$ )**

Называемый объект управления, %	Характеристики					
	Уровень должности		Тип организации		Форма управления	
	Высокие должности	Низкие должности	Бизнес	Бюджет	Проектная	Процесная
Процесс	19,7	21,2	18,6	30,4	32,4	34,4
Структурная единица	20,1	56,1	28,2	50,9	14,3	31,5
Проект	17,2	6,1	26,8	2,4	43,6	8,8
Ресурс	43,0	16,6	26,4	16,3	9,7	25,3

для представителей органов государственного управления. Управление проектами себе приписывают в основном представители бизнес-организаций, в подавляющем большинстве имеющих проектную форму организации деятельности. Управление ресурсами также характерно в качестве декларируемого объекта управления именно для представителей бизнес-структур, и они выделяют этот объект управления в случаях, когда относятся к высшему управленческому уровню.

Следует обратить внимание на то, что женщины-руководители склонны к меньшей дифференциации объекта управления, чем руководители-мужчины. В большинстве случаев женщины в качестве объекта управления называют структурное подразделение или процесс, вне зависимости от того, в какой организации они работают и какой уровень управления представляют. Исключение составляют руководители высшего звена бизнес-организаций, особенно тех, где преобладает проектная форма управления.

Приведенные данные тем любопытнее, что при более тщательном опросе выясняется, что 86% опрошенных руководителей обнаруживают в своей деятельности все четыре объекта управления как постоянно присутствующие. Но для того чтобы они их признали как актуальные, требуется провести совместную работу по программе развития управленческого видения. Еще более фрагментарны и аморфны взгляды на то, что выступает в качестве предмета управленческой деятельности.

Именно предмет управления и характеризует суть менеджмента, следовательно, его определение позволяет ответить на вопрос об отправных точках в выделении собственно управленческих компетенций. Недаром во многих концепциях компетенций можно обнаружить такие компетенции, как «управленческое видение», «стратегическое мышление»,



«системное мышление», «аналитичность», «дальновидность». Появление подобных компетенций свидетельствует о том, что для менеджеров важно понимать контекст, правильно определять и классифицировать явления, оценивать то, что не поддается прямому наблюдению и измерению. Руководители должны определять предметы управления, представления о которых и структурируют их действия, т. к. позволяют сформулировать цели управленческой деятельности, создают направленность в действиях других людей и лежат в основе характеристик результата управленческой деятельности.

Менеджмент укоренен в когнитивной сфере, которую невозможно рассматривать как один из элементов управления, а скорее как его платформу. *G.P. Hodgkinson*, продолжая исследования в области когнитивных стратегий [263], собрал большой массив данных в Великобритании. Его исследование показывает, насколько важны характеристики когнитивных построений в работе руководителей, особенно в том случае, когда когнитивная сфера подвержена инерции. *Когнитивная инерция* оказывается тем барьером, который блокирует стратегический потенциал компаний и не позволяет им использовать свои возможности в полной мере.

Ситуация, в которой работают современные руководители, достаточно охарактеризована. *G.P. Hodgkinson* и *P.R. Sparrow* [266] призвали всех обратить внимание на то, что современный менеджмент реализуется в особых условиях. Ситуация, в которой работают менеджеры (вне зависимости от того, к какому сектору экономики относятся их организации, какую должностную позицию они занимают, в какой стране работают), характеризуется следующими особенностями:

- гиперконкуренция (неустойчивость, стресс и непредсказуемость);
- гипертурбулентность (длинноволновой характер экономических циклов, на стыке которых происходит столкновение поступательной динамики производственного развития и информационной, биотехнической модернизации);
- превращение бизнеса из «поля игры» в «поле войны».

В таких условиях важными характеристиками деятельности руководителей становятся не только содержательные (что именно менеджеры делают и как они это делают), но и смысловые (почему они поступают так или иначе), т. к. именно они позволяют понять, что именно приводит к успеху одних и оставляет за бортом других.

Картина, нарисованная *G.P. Hodgkinson* и *P.R. Sparrow*, ясно показывает, как именно изменились представления о менеджменте за прошедшие сто лет со времен *F. Taylor*. В начале XX в. менеджерами реша-

лись задачи управления процессами, и появление конвейера помогло технически снять проблему темпа и ритма массового производства. Менеджмент второй половины XX в. характеризовался вниманием к организационным структурам и организационному контексту, определяющему позиции людей и формы их взаимодействия. Именно во второй половине XX в. внимание к персоналу стало наивысшим, а менеджеры на местах стали осваивать «не-технические» компетенции, такие как коммуникация, построение доверия, делегирование. Конец XX в. показал, что в условиях трансформации культуры, превращения общества в информационное важной становится проектная ориентация менеджмента, а управление знаниями оказывается не просто центральной задачей, а ключевой компетенцией как на уровне отдельного менеджера, так и на уровне организации. Начало XXI в. принесло новые идеи, и они касаются управления потенциалом различных объектов и явлений.

Предметами современного управления выступают ритмы, позиции и роли, знания и потенциалы.



Рис. 55. Предметное поле управления

Определение предмета управления позволяет обнаружить основную зону управленческого риска, требующую реализации особых компетенций, новых по отношению к традиционно приписываемым менеджерам. Речь идет о способности оценить потенциал имеющегося ресурса в ситуации, когда этот ресурс становится виртуальным и теряет свойства материального объекта.

Как показали в своем исследовании *М.Н. Kunc* и *Ж.Д.В. Morecroft* [302], успех руководителей зависит как раз от того, насколько они в состоянии обнаружить, описать, квалифицировать ресурс, которым они могут воспользоваться при решении конкретных проблем, в чем они могут увидеть потенциал этого ресурса. Концептуализация ресурсов оказалась ключевой задачей, решение которой привело к быстрому отрыву

компаний в условиях равного старта. *М.Н. Kunc* и *J.D.W. Morecroft* описывают концептуализацию как самостоятельную компетенцию. Яркое проявление концептуализации в области ресурсов стало не только предметом рассмотрения, но и задачей соответствующего обучения. Именно эффекты обучения, выраженные в развитии навыков концептуализации, позволили авторам отнести обнаруженный феномен к компетенциям.

Можно предположить, что полученные данные лишь приоткрывают новое направление в исследовании управленческих компетенций. Если концептуализация ресурсов, заключающаяся в их определении и оценке их потенциала, оказывается критической зоной, определяющей эффективность управления, можно предположить, что и в области определения других предметов управления можно выявить особые характеристики, которые можно определить как концептуализацию. Таким образом, концептуализация может оказаться не самостоятельной компетенцией, а кластером компетенций.

Концептуализация как максимальное погружение в предметность соседствует в современных исследованиях с иным явлением — «*острой контекстностью*». *G. Capaldo, L. Iandoli* и *G. Zollo* [178], проведя исследование в одной из крупных итальянских компаний, утверждают, что привлечение внимания к контексту позволяет обнаружить новые управленческие компетенции, которые не видны при обычном подходе, связанном с методом критических инцидентов. *М.Р. Kutz* [305], давая характеристику современным глобальным лидерам, выделяет контекстность как основную характеристику деятельности руководителей и строит модель, которую он назвал «*контекстной управленческой триадой*».



Рис. 56. Контекстная управленческая триада (*Kutz M.R., 2008*)

Контекстность и концептуализация задают особый модус компетенций руководителя — *когнитивные усилия*, — в котором одновременно реализуются и понимание предмета управленческой деятельности, и ориентация на ее объекты. Противопоставить этим характеристикам можно внеконтекстность, выражающуюся в отсутствии понимания ключевых факторов развития ситуации, и внеконцептуальность (или поверхностность, склонность к привязке к легко трактуемой конкретности, однозначности и упрощении). Внеконтекстность и внеконцептуальность отражают пристрастие к стереотипам восприятия и мышления, привязке к принятым в организации, но потерявшим свою эффективность ментальным моделям, которые блокируют понимание реальности и определение направления ее изменений. Это можно обозначить как *когнитивную инерцию*, которая далеко не сразу заметна в своем влиянии на эффективность управленческой деятельности и эффективность организаций в целом.

В пространстве, «растянутом» к полюсам «*когнитивные усилия*» и «*когнитивная инерция*», руководители выполняют самостоятельную работу, а также организуют взаимодействие с другими сотрудниками, направляя их деятельность, формулируя цели и определяя конкретные задачи для других. Самостоятельные действия руководителей задают ориентиры для определения их персональных компетенций, способы организации взаимодействия определяют корпоративные компетенции в деятельности каждого менеджера. Как действовать — самостоятельно или совместно с другими, решает сам руководитель, но только при совместной работе возможна интеграция его позиции (целей, ценностей, мотивов) в общую, корпоративную позицию. Соответственно, чем больше руководитель настроен на самостоятельные действия, без участия других сотрудников (подчиненных, коллег, вышестоящих руководителей), тем в большей степени проявляется его ориентация на персональные компетенции — их выявление, поддержание и развитие. Чем сильнее в позиции руководителя выражено стремление к совместной работе, тем ярче в его деятельности проявятся корпоративные компетенции, или, другими словами, их можно будет обнаружить при анализе деятельности руководителей, активно включающихся в совместную работу с сотрудниками всех уровней.

Когнитивные усилия и когнитивная инерция в равной степени могут быть выявлены и в самостоятельной, и в совместной работе. В любом случае когнитивная инерция будет выражаться в ориентации на сложившиеся представления, а деятельность будет направлена на поддержание сформированных способов деятельности и укрепление имеющейся

структуры управления. Когнитивная инерция всегда обеспечивает поддержание процессов, а когнитивные усилия приводят к изменениям и способствуют развитию.

Доказательства когнитивной инерции в деятельности руководителей можно обнаружить в исследованиях, посвященных управленческим компетенциям. Многие авторы сталкиваются с тем, что при самостоятельном выборе «нужных в управлении» компетенций руководителя часто на первые места ставят компетенции, в которых усматривают ориентацию на решение текущих задач, «технические» компетенции, оставляя за пределами внимания «не-технические» компетенции, связанные с взаимодействием и развитием других [444].

Анализ современных представлений об управленческих компетенциях приводит нас к выявлению особенностей пространства, в котором они реализуются и в котором отражены основные характеристики деятельности современных руководителей.

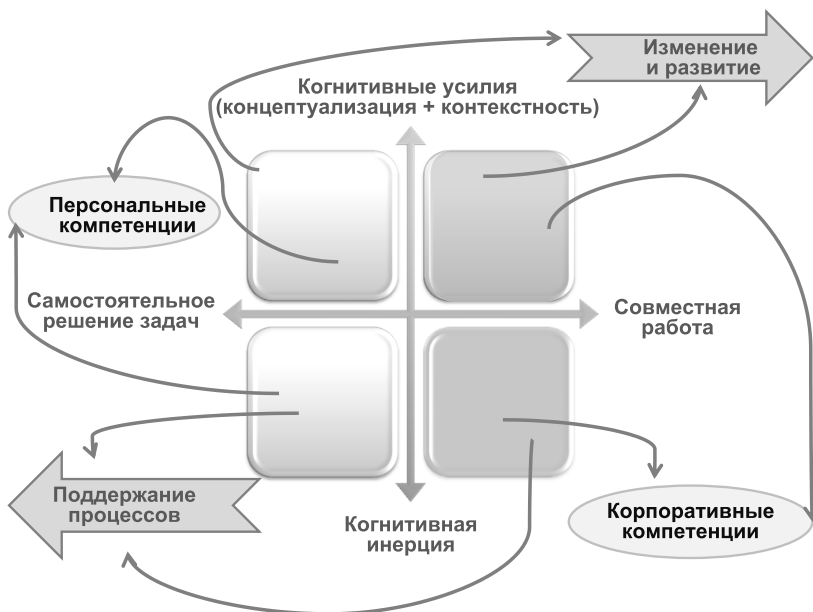


Рис. 57. Пространство управленческих компетенций

Необходимость ориентировать других людей в своих идеях, решениях, приоритетах, избранных способах действия является комплексной управленческой задачей, в которой можно выделить организационные,

коммуникативные, мотивационные компоненты. При этом не важно, кто именно (по статусу) является участником совместной работы — подчиненные, партнеры, коллеги. По отношению к любым участникам совместной работы менеджер выполняет управленческую задачу не потому, что непосредственно управляет действиями других людей, а потому, что через управление взаимодействием влияет на формирование у других людей конкретных представлений, ориентиров, оценок. Именно управленческие компетенции и представляют собой поле когнитивной «революции в действии», которую организуют менеджеры по отношению к иным участникам бизнес-процессов.

## 8.2. Актуальные компетенции руководителей

Наибольшие трудности управленческой деятельности возникают там, где концептуализация и контекстность не поддерживаются иными участниками взаимодействия, прежде всего потому, что их действия «укоренены» в конкретном поле. Это начинающие коллеги (молодые специалисты), подчиненные-исполнители, сотрудники, переживающие состояние профессионального выгорания. По отношению к ним конкретный менеджер может занимать позицию формального руководителя, опекуна, наставника, лидера рабочей группы. Вне зависимости от формата взаимодействия задачи, стоящие перед менеджером в этой ситуации, однозначны — ему необходимо переориентировать позиции коллег и подчиненных в область новых представлений.

Для того чтобы стратегемы, сформулированные руководителями, были реализованы в компании, а компании сформировали и удержали свои ключевые компетенции, менеджеры совершают когнитивную революцию в рамках тех проектов, которыми они руководят, и в пределах тех подразделений, в которых работают. Эта когнитивная революция заключается в превращении всех сотрудников организации, вне зависимости от их роли и статуса, в предметно мыслящих людей, отрыве персонала от фиксации на наблюдаемой действительности и адресации их устремлений в область виртуальных категорий, таких как «качество», «ориентация на клиента», «экологичное поведение» (все это — примеры компетенций, предлагаемые в различных моделях). Обнаружение прямой связи между этими абстракциями и конкретными действиями, совершаемыми сотрудниками, для многих работников является сложной задачей, которую они часто адресуют как раз руководителям, стремясь сосредоточиться на собственных действиях в конкретной материальной (объектной) среде и тем самым ограничить зону собственной ответ-

ственности. Преодолевая сопротивление сотрудников именно в этой зоне — зоне ответственности за предмет деятельности, а не за ее объект, менеджеры и совершают свою ежедневную работу. Менеджерам необходимо не только направлять помыслы подчиненных в соответствии со стратегическими задачами организации, но и научить людей, с которым они постоянно работают, реализовать эти помыслы в жестком формате организационной структуры и бизнес-процессов.

Поддержание и развитие стратегических компетенций компании за счет компетенций руководителей возможно только через постоянное обновление общего видения, его консолидации и превращения в производительную силу. Менеджеры вынуждены не только использовать различные концепции, которые они осваивают посредством образования, через обретение опыта и взаимодействие с коллегами. Руководители постоянно сами формируют концепции, включая в этот процесс разных людей, прежде всего подчиненных и непосредственных (вышестоящих) руководителей. Именно так появляется понимание сложных и абстрактных категорий, таких как *«качество»*, *«достижения»*, *«нацеленность на результат»*, вместо привычных *«план»*, *«отчет»*, *«перевыполнение»*.

Для того чтобы стать активным участником процесса управления, руководителям необходимо опираться на два типа представлений — понимание собственного ресурса (прежде всего когнитивного и социального), позволяющего оказывать воздействие на других людей, и четкую ориентацию в организационных (корпоративных) ключевых измерениях эффективности. Эти две ориентации и формируют две группы управленческих компетенций — персональные и корпоративные. В зоне персональных компетенций основными ресурсами менеджера являются его свойства и качества, опыт и знания, конкретные навыки. В зоне корпоративных компетенций ресурсом выступает потенциал других людей. Именно развитие этих двух ресурсов и представляет основную задачу менеджера, соответственно, нет ничего удивительного в том, что большинство специалистов признают, что *«развитие других»* должно выступать как ключевая управленческая компетенция в любой корпоративной модели.

Как свидетельствуют британские обзоры, 51% списков компетенций, применяемых в компаниях, в той или иной форме содержат управленческую компетенцию, направленную на развитие и обучение подчиненных [349]. В 33% случаев эта компетенция названа как самостоятельная, а в 58% случаях включена в кластер *«управление сотрудниками»* [377].

Чтобы решить задачу обучения и развития других, менеджер может занять разные позиции, включать различные компетенции из свое-

го управленческого арсенала. Именно эти различия в индивидуальной манере обучения и развития других людей определяются как разные роли менеджеров по отношению к партнерам по взаимодействию. Так, *D. Clutterbruk* [199], анализируя позиции руководителей по отношению к подчиненным и коллегам, выделил четыре базовые роли в зависимости от способа обучения и фокуса внимания — на внешние или внутренние (психологические) факторы.

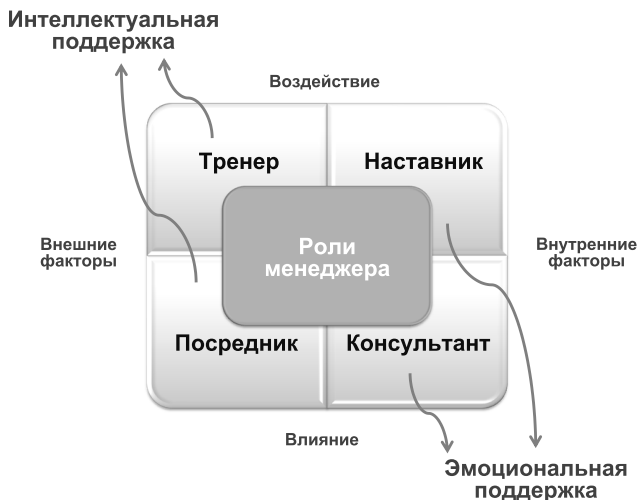


Рис. 58. Роли руководителя, поддерживающего обучение и развитие других (*Clutterbruk D., 1998*)

*D. Clutterbruk* пишет, что интеллектуальная поддержка направлена на развитие последователей (*challenging*), которые вскоре придут на смену менеджеру, а эмоциональная поддержка в большей степени предполагает опеку, связанную с добровольным признанием авторитета руководителя со стороны его подчиненного или коллеги. Соответственно, интеллектуальная поддержка приводит к развитию самостоятельности подчиненных, а эмоциональная может формировать зависимость подчиненных от руководителя.

Индивидуальный выбор роли будет связан не только с формальными задачами, но и с глубинными основаниями деятельности — целями и ценностями, именно поэтому выбор роли может стать серьезным диагностическим критерием при исследованиях управленческой эффективности. Это замечание тем более важно, что многие исследования подтверждают — развитие других людей (подчиненных) далеко не всегда



расценивается самими руководителями как значимая компетенция. Как следует из регулярных отчетов *CIPD*<sup>1</sup>, не все менеджеры активно включены в процесс развития своих подчиненных. Так, в 2003 г. *CIPD* опубликовал отчет [430], согласно которому 36% руководителей признались, что с их точки зрения развитие подчиненного персонала не является значимой задачей.

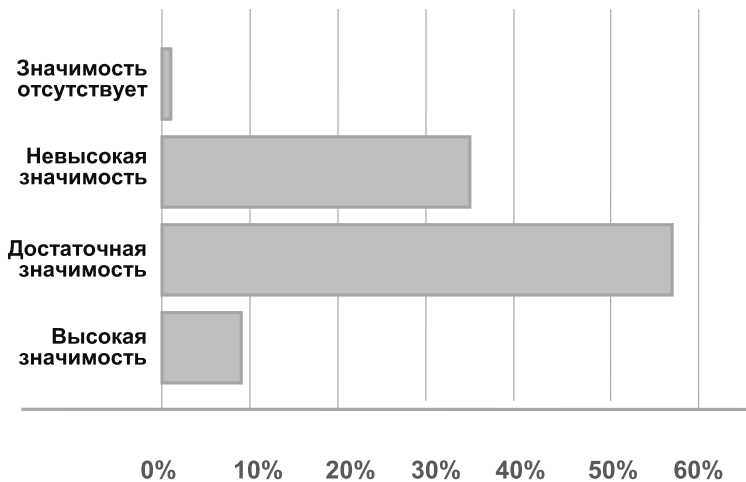


Рис. 59. Значимость компетенции «развитие персонала» для британских руководителей (*CIPD*, 2003)

Так как подобная позиция больше характерна для линейного и среднего менеджмента, именно им, как правило, адресованы семинары и тренинги по развитию данной компетенции.

Уже упоминавшийся опрос, проведенный среди менеджеров среднего и высшего звена в крупных компаниях (*IBM, Johnson & Johnson, Microsoft, Shell, Unilever*) [459], показал, что многие руководители очень внимательны к теме «развитие других» и видят связь между этой компетенцией и доверием к системе управления. Так, из 30 компетенций, которые надо было оценить по степени значимости в своей работе, 7 были оценены как важные или особо важные (см. табл. 26).

Эти результаты, несомненно, свидетельствуют прежде всего о том, насколько в данных компаниях компетенции, связанные с организацией взаимодействия, выступают как элементы корпоративной культуры. Не стоит забывать, что данные организации по происхождению и культуре

<sup>1</sup> *CIPD* — Chartered Institute of Personnel and Development.

Таблица 26

**Значимость компетенций в позиции менеджеров**  
(Wilson A., Lenssen G., Hind P., 2006)

Компетенция	Особо важная компетенция (%)	Достаточно важная компетенция (%)
Добросовестное выполнение обязанностей	49	74
Забота о людях	26	69
Проявление этики в поведении	26	53
Коммуникация и взаимодействие	16	42
Ориентация на долгосрочную перспективу	18	41
Открытость	9	28
Демонстрация ответственности за границами организации	4	17

управления — американские, а развитие подчиненных и наставничество в американских компаниях традиционно относятся к зоне фиксированных обязанностей руководителей.

В Европе дело обстоит несколько иначе. Как показывает отчет *CIPD* 2005 г. [431], в британских компаниях только после 2000 г. активно принялись за развитие соответствующей компетенции руководителей всех уровней.

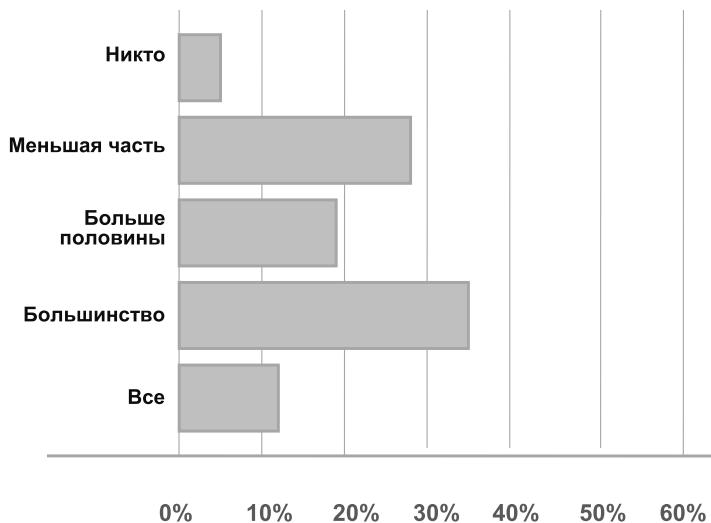


Рис. 60. Доля менеджеров британских компаний, прошедших подготовку по вопросам обучения и развития (*CIPD*, 2005)

Однако не только позиция руководителей тормозит процесс развития персонала. Как показывает тот же отчет *CIPD 2003 г.*, среди препятствий обозначены и более масштабные факторы, такие как организационная культура, дефицит ресурсов, отсутствие поддержки со стороны топ-руководителей. Но самым значимым препятствием назван дефицит времени.

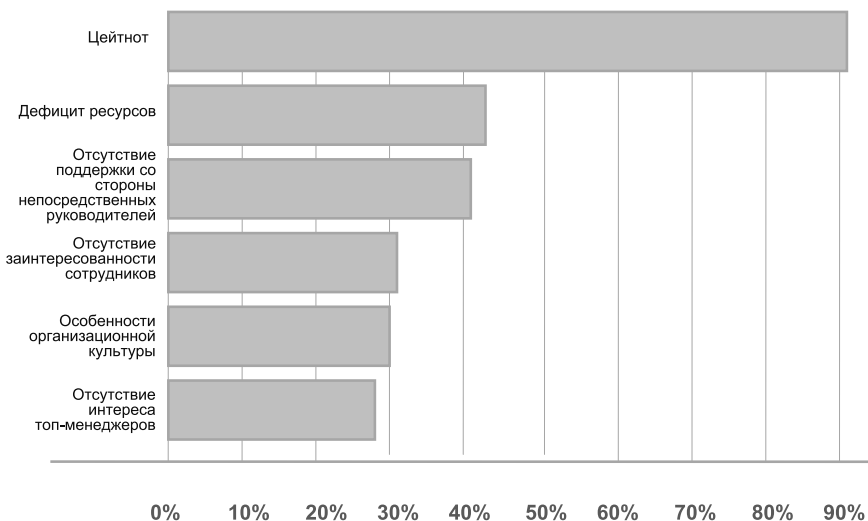


Рис. 61. Основные препятствия развития персонала в британских организациях (*CIPD, 2003*)

Отсутствие времени на реализацию ключевой управленческой компетенции — это вполне определенный диагноз эффективности стратегического менеджмента организации. Согласно модели, представленной выше, корпоративные компетенции не могут развиваться иначе, и только включение компетенции «развитие других» в структуру регулярно реализуемых компетенций руководителей может решить задачу формирования и удержания корпоративных компетенций и создания их ядра — ключевых компетенций организации.

Уже упомянутое в первой главе исследование *J.A. Trinka [436]* подтверждает идею о том, что подчиненные внимательны именно к этой управленческой компетенции и являются ее заказчиками. Работники подчеркивают, что они не очень внимательны к формальным оценкам результатов работы, в то же время их очень волнуют неформальные управленческие оценки, особенно в том случае, когда в них подчерки-

ваются сильные стороны и даются указания по развитию или улучшению деятельности. Проведенные массовые опросы (85 000 респондентов) свидетельствуют о том, что три четверти руководителей понимают, какое значение имеет их управленческое поведение, адресованное подчиненным, и готовы тратить до 20% своего рабочего времени на непосредственное развитие персонала, обучение и поддержку. Увеличение внимания к этому направлению в деятельности руководителей приводит к росту эффективности деятельности сотрудников в соотношении 4:1, что во многом охлаждает пыл руководителей, которые в неудачах подразделений склонны обвинять подчиненных.

Исследование, проведенное в 2003 г. [222], охватившее 276 организаций по всему миру, показало, что подчиненные, которые видят в своих руководителях наставников, ориентированных на развитие других людей, приписывают своим руководителям конкретные позитивные качества. Представления об этих качествах складываются оттого, что эти руководители дают своевременную и конструктивную обратную связь, помогая подчиненным по-иному понять содержание и смысл работы и своей роли в ней.

Таблица 27

**Качества руководителя, ориентированного на развитие подчиненных**  
(*Employee Performance Improvement, 2003*)

Качества руководителя, положительно оценивающего усилия подчиненных	Частота упоминания, %	Качества руководителя, развивающего подчиненных	Частота упоминания, %
Честность / постоянство	38,5		
Развитие других	37,3	Лидерство в группе	42,2
Понимание и принятие различий	35,2	Предприимчивость	38,1
Вера в техническую грамотность других	34,1	Решительность	35,9
Бизнес-смекалка	33,8	Стратегическое мышление	34,5
Коммуникация	32,9	Ориентация на клиента	33,9
Здравый смысл	32,8	Готовность к решениям проблем	33,1
Навыки межличностного взаимодействия	30,6		

Как было показано в первой главе, доверие становится значимым трендом современного управления. Приведенные исследования говорят

о том, что руководители, в чьих действиях подчиненные видят конструктивный настрой, готовность оказать помощь и поддержку, способность изменить представления, значимые в работе, наделяются характеристиками, включенными в большинство моделей управленческих компетенций в качестве самостоятельных компетенций или отдельных их индикаторов. Подчиненные доверяют тем, кто их обучает и развивает, и готовы поддержать усилия в когнитивной сфере только тех руководителей, которым доверяют.

D. Coutu [203] предложила простую модель, описывающую механизмы построения доверия в системе управления. Согласно ее представлениям, доверие строится на четырех основаниях. Первое основание — компетенции, которые привлекают подчиненных даже в тех случаях, когда характер руководителя оставляет желать лучшего. Второе основание — честность. Подчиненные скорее простят руководителю некоторые ошибки, связанные с дефицитом компетенций, чем предательство. Следующее основание — уважение, которое часто трактуется как справедливость. Уважение противостоит высокомерию и демонстративному подчеркиванию различия в статусах, чего люди, как правило, не прощают. Заключительное основание — последовательность и предсказуемость. Никто не хочет иметь руководителя, на которого нельзя положиться, без надежности нет доверия, особенно в тех ситуациях, когда отношения не равны, в силу различия в статусах.

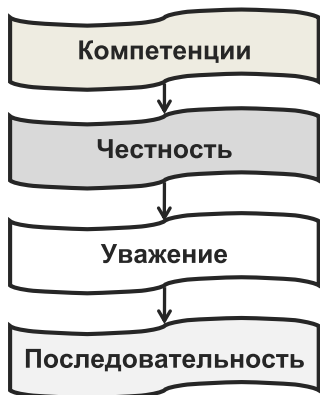


Рис. 62. Механизм формирования доверия к руководителю (Coutu D., 2009)

Если компетенция «развитие других» выступает как ключевая управленческая корпоративная компетенция руководителя, направленная на других людей, несложно определить, какая компетенция занимает ключевую роль.

чевую позицию в зоне персональных управленческих компетенций. Она направлена на собственное развитие менеджера и обеспечивает продвижение его идей и позиции. Для того чтобы менеджер мог реализоваться в компании, он должен создать определенный когнитивный лифт, обеспечивающий его профессиональным решениям приоритетное развитие, придать им управленческий смысл. Для этого одновременно необходимо действовать автономно, независимо, с другой стороны — хорошо ориентироваться в организационном контексте. Результатом, по которому определяется наличие этой компетенции, должны быть достижения, которые можно атрибутировать именно конкретному человеку, вне зависимости от факторов организационного окружения. На наш взгляд, таким результатом является критерий персонального успеха, олицетворяемый карьерой.

*Карьерная компетенция* выступает как ключевая персональная компетенция именно потому, что в ней отражается готовность менеджера ориентироваться на широкое окружение, демонстрируется понимание организационного, отраслевого, технологического контекста и проявляется готовность использовать собственный потенциал для того, чтобы соответствовать требованиям наиболее высокой по статусу позиции, уровень которой соответствует имеющимся у менеджеров компетенциям. Именно карьерная компетенция позволяет продвигать профессиональные решения в условиях непростой организационной структуры, компенсировать особенности корпоративной культуры, блокирующей новые подходы, и проявлять самостоятельность в выборе работы, т. к. важный момент в реализации карьеры — свобода определения отношений с конкретной организацией.

Выделение *карьерной компетенции* как одной из компетенций менеджеров произведено сравнительно недавно. В исследованиях карьерного успеха выделены объективные и субъективные аспекты *карьерной компетенции* [356] и дифференцированы шесть ее самостоятельных элементов [301]:

- карьерная актуализация (способность реализовать индивидуальные устремления в групповой работе);
- карьерная рефлексия (оценка собственных компетенций в соответствии с предполагаемой карьерой);
- мотивационная рефлексия (оценка готовности к действиям);
- рабочая ориентированность (идентификация своих особенностей применительно к особенностям рабочей среды);
- карьерный контроль (планирование обучения и включения в различные проекты);

– взаимодействие (создание контактов и отношений, которые могут способствовать карьере).

Исследование, проведенное *M.A.C.T. Kuijpers & J. Scheerens* с участием 1579 менеджеров из 16 датских компаний, показало, что наибольшее значение в карьерном успехе имеют именно четыре из шести факторов *карьерной компетенции*.

Указанные зоны компетентности связаны с тем, что сам руководитель начинает критически оценивать связь между собственными представлениями о характеристиках своей деятельности (картиной компетентности) и требованиями, которые предъявляются к его деятельности в пределах данной организации, сосредоточенные в оценках со стороны вышестоящих руководителей (компетенциями).

Построение отношений и оценка организационной ситуации как способствующей продвижению (карьерная актуализация) выступают как основания для создания условий собственного карьерного рывка. Включение карьерного контроля позволяет совершать действия, направленные на фиксацию собственных карьерных устремлений, их признание в организации. Карьерная рефлексия, соединенная с карьерным контролем, помогает определить, насколько соответствует оценка компетенций данного руководителя его представлениям о требованиях к желаемой должности, позволяет оценить степень развития управленческих компетенций. А для того чтобы получить необходимые для развития компетенций подсказки, важно обратиться к тем людям, которым доверяешь. Так создается «круг доверия» в зоне персональных компетенций.

Элементы *карьерной эффективности* работают как факторы развития управленческих компетенций в целом. Они позволяют создать условия для продвижения, осуществлять введение новых компетенций с помощью организационных процедур, которые могут быть использованы в данной компании, развивать свои характеристики в системе корпоративного обучения и получать достаточно эффективную обратную связь со стороны значимых персон, выступающих в качестве добровольно избранных экспертов.

Не сложно заметить, что характеристики *карьерной эффективности* корреспондируют ролям менеджера, которые мы обнаружили при анализе компетенции «развитие других». И в том, и в другом случае акцент делается на актуализации (тренер), на рефлексии (консультант), на организации процедур (наставник) и на построении коммуникационной сети (посредник). Содержательное соответствие *карьерной компетенции* и компетенции «развитие других», сходство их структуры являются



Рис. 63. Структура карьерной компетенции

аргументами в пользу того, что нами обнаружены равные по статусу ключевые управленческие компетенции, характеризующие две значимые стороны управленческой деятельности.

Управление процессами, в котором важно контролировать сроки исполнения и поддерживать ритмику самого процесса, усложняется тем, что процессы становятся неочевидными из-за их технологической свернутости. Использование компьютеров усугубляет проблему, т. к. в этом случае прямое наблюдение действий сотрудников ничего не говорит о содержании их работы. Управление рабочими группами осложняется тем, что позиции сотрудников — их рабочие роли и задачи, которые они решают, перестали быть жестко фиксированными, все время появляются новые задачи, требующие перераспределения ролей. Проекты и программы, предполагающие высокую концентрацию персональных и организационных знаний, иногда захлебываются от того, что формализация сведений, на основании которых принимаются решения, не соответствует поставленным задачам, а часто информация содержится в такой форме, что проще что-то сделать заново, чем использовать имеющиеся архивы. Управление ресурсами, к которому призывают современных менеджеров, как мы выяснили, усложняется тем, что необходимо определить, в чем именно этот ресурс состоит, т. к. он не имеет выраженной материальной составляющей.



Указанные особенности могут быть представлены в модели предмета современного управления, которая позволяет перечислить проблемы, с которыми сталкивается большинство менеджеров в своей ежедневной практике.



Рис. 64. Актуальные характеристики предмета управления

Первая проблема — цейтнот, постоянный дефицит времени и увеличение «плотности управления» — количества необходимых решений и действий в единицу времени. Невозможность успеть все, что хотелось бы сделать, приводит не только к нарастанию стресса, но и к пропуску части действий, передаче их другим сотрудникам, которые не имеют ресурса для их исполнения, подмене требуемых действия их упрощенными аналогами и смещению приоритетов. Второй проблемой, несомненно, является снятие коммуникативных границ в связи с повсеместным внедрением телекоммуникационных технологий, не позволяющих «отключиться от связи», как это можно было сделать раньше. Менеджеры теперь не просто могут, а должны «находиться в разных местах» одновременно, используя доступные средства связи для поддержания взаимодействия с огромным количеством людей. Сотрудники компаний работают в сложно организованных сетях, лишенных фиксированной структуры и состава. Открытость коммуникативного пространства становится еще одним источником напряжения. Третья проблема также понятна, она связана с нарастающим потоком сведений, из которых надо извлечь информацию и использовать ее в соответствии с задачами. Использование привычных когнитивных шаблонов не позволяет новой, нестандартной информации «найти

свое место» в системе представлений, поэтому часто самое важное и первостепенное вытесняется из образа актуальной действительности, и менеджеры становятся слепыми при ясном зрении. Четвертая проблема связана с тем, что менеджеры все больше сталкиваются с ситуацией неэффективных инвестиций собственных усилий, т. к. оказываются обладателями ненужных результатов, потерявших свой смысл раньше, чем они были получены. Многомерность ресурсов, их разнообразие, связность, неосязаемость ошеломляет менеджеров, которые часто имеют дело с энергетическим потенциалом ресурса, не имея представлений о его материальной форме.

Формирование предметной ориентации у всех, с кем руководитель постоянно взаимодействует, в ситуации, когда предмет управления обладает столь сложными характеристиками, невозможно, если каждый, кто занимает управленческую позицию, не будет обладать четырьмя ключевыми компетенциями:

- контекстность, помогающая привлечь внимание к проблеме, задаче, объясняющая то, почему действие необходимо совершать именно сейчас;
- концептуализация, задающая область концентрации усилий;
- развитие других, указывающее на постоянное включение других людей в процесс когнитивного обновления;
- карьерная эффективность, определяющая саморазвитие и продвижение.

Отсутствие данных компетенций делает практически невозможной работу руководителя вне зависимости от того, действует он самостоятельно или руководит деятельностью других (рис. 65).

Как показал анализ характеристик современного управления, цейтнот, неопределенность, размытость ролей и многомерность коммуникации, риск вложения собственных усилий и усилий других людей в создание бесполезных результатов — вот основные «ловушки» в деятельности руководителей разных уровней. Необходимость выявления, удержания и изменения предмета управления вынуждают руководителей постоянно предпринимать *когнитивные усилия* в зоне собственных действий и осуществлять *когнитивное воздействие* для изменения действий других людей.

*Когнитивные усилия* и *когнитивное воздействие* оказываются основными средствами управленческого производства. Их обнаружение, зафиксирование, оценка становятся важными в любой организации, т. к. именно они выступают основой ключевых корпоративных компетенций и формируют *когнитивную эффективность* управления.



Рис. 65. Ключевые управленческие компетенции

Оценка *когнитивной эффективности* руководителей заключается, прежде всего, в обеспечении продвижения их идей в организации, формирования на основании таких идей конкретных технологий и новых продуктов. Это возможно только в том случае, когда ключевые заказчики управленческой деятельности — руководители более высокого управленческого уровня — признают действия конкретного руководителя соответствующими *управленческим критериям эффективности*.

Управленческая карьера, в свою очередь, создает основания для рефлексии не только актуального состояния и позиции менеджера в организации, но и тех моделей и иных когнитивных ресурсов, которые он использует в своей деятельности.

Модель ключевых управленческих компетенций выявлена нами аналитически, на основании исследования представлений об управленческой деятельности, отраженных в моделях управленческих компетенций, созданных специалистами разных стран. В ней отражены основные ожидания, которые связывают с позицией руководителя как подчиненные, так и вышестоящие руководители, как коллеги внутри организации, так и пользователи, и заказчики, находящиеся за ее пределами. Ключевые управленческие компетенции, несомненно, связаны с личностными характеристиками руководителей (о чем свидетельствуют, прежде всего, исследования *R.E. Boyatzis, R.W. Eichinger, M.M. Lombardo*

и *D. Bartram*). Однако нам важно было обнаружить управленческие, а не психологические основания выделения этих компетенций. Это позволяет объединить подходы к выявлению, описанию, моделированию и использованию представлений об управленческих компетенциях в широкой корпоративной практике.

Размывание границ рабочих ситуаций превращает управление из поля реализации компетенций в предмет компетенции. Усилия руководителей все больше направляются в зону неизвестного, они отходят от традиций действий «во внешнем пространстве» и все больше сосредотачиваются на действиях в когнитивном пространстве, в котором важно определять предметную составляющую деятельности. Когнитивная насыщенность деятельности современных руководителей превращает их компетентность (смысловую сферу, ценности, мотивы, способности) в единственное средство труда, по отношению к которому иные средства начинают носить все более явный инструментально-вспомогательный характер. Менеджмент преобразуется из должности, профессии и области задач в стиль жизни, т. к. начинает формировать концепции, формирующие представления людей о жизни, о себе, о мире, в котором они живут, и о будущем, к которому они стремятся.

# Часть 4

## Развитие управленческих компетенций

### Глава 9

#### Обучение как способ развития управленческих компетенций

Система корпоративной поддержки формирования и развития управленческих компетенций начинает свою историю с 1970-х гг., когда в США практически во всех организациях стали проходить психологические тренинги, посвященные вопросам личностного развития, формирования лидерства и нового мышления. Задачей данных тренингов было развитие социально-психологической адаптированности и уверенности в себе, т. к. было обнаружено, что сотрудники многих организаций не могут достичь эффективности, имея хороший профессиональный потенциал. Именно в это время сформировалось новое направление — корпоративное краткосрочное обучение, появилось множество тренинговых компаний, а заказчиками корпоративного обучения стали не только частные компании, но и правительственные организации.

В настоящее время развитие персонала организаций, в том числе управленческого, является существенной статьёй инвестиций. Именно поэтому важно определить не только содержание развивающих мероприятий, но и их формы, чтобы максимально использовать вложения в формирование и развитие компетенций в ежедневной практике. Экономический кризис 2008–2010 гг. показал, что во всем мире организации стремились в этот период сократить расходы, в том числе и в направлении обучения и развития (*L&D*)<sup>1</sup>. Так, по данным *Bersin & Associates* [197], в США расходы на корпоративные мероприятия по обучению и развитию сократились в 2008 г. на 11%, а на 2009 г. 20% компаний планировали продолжить уменьшение бюджетов на обучение.

---

<sup>1</sup> *L&D* — learning and Development.

Другие данные говорят, наоборот, о росте вложений в *L&D* направление именно в период кризиса, когда оказалось, что необходимо не только быстро решать вопросы общей эффективности, но и менять темпы подготовки руководителей для работы в новых условиях. Особенно это касается крупных организаций как в США [384], так и в Великобритании [434].

По результатам опросов руководителей департаментов персонала [384], приоритетными направлениями инвестиций на период кризиса и последующего восстановления назывались:

- существенное влияние на культуру обучения — 31%;
- реорганизация *L&D* с целью повышения эффективности — 24%;
- применение технологий совместного обучения (*Learning 2.0<sup>1</sup>, collaborative learning<sup>2</sup>*) — 21%;
- введение новых дисциплин в *L&D*, направленных на получение прямого эффекта в работе, — 19%;
- развитие системы поддержания достижений в условиях кризиса — 17%.

Организации стремятся управлять процессом развития управленческих компетенций, формируя системы обучения и развития. В этих системах используются различные методы и технологии, суть которых заключается в создании связи между когнитивными конструкциями, которые формируются, трансформируются или развиваются в ходе обучения, и действиями руководителей в их ежедневной организационной практике. Авторы многочисленных работ по обучению и развитию показывают, как трудно преодолеть разрыв между технологиями воздействия (к которым, без сомнения, относится обучение) и результатами профессиональной и управленческой деятельности.

Вопросы формирования программ образования и развитие на основе концепции компетенций напрямую связаны с проблемами оценки компетенций. Это — звенья одной цепи, структурные элементы *СВА*<sup>3</sup>, неразрывно связанные между собой. Управление компетенциями через их развитие требует ответа на важные вопросы, которые не всегда четко артикулированы в организации. К ним относятся:

- *определение момента обучения* — срок или ситуация, когда необходимо задуматься над развитием компетенций конкретных сотрудников (групп сотрудников). Рассуждения о том, что обучение

<sup>1</sup> *Learning 2.0* — дистанционное обучение с использованием web-технологий.

<sup>2</sup> *Collaborative learning* — совместное обучение.

<sup>3</sup> *СВА* — competency-based approach.

должно стать непрерывным, наталкивается на жесткое противодействие со стороны организационных форматов, прежде всего системы бюджетирования. Непрерывное обучение как идея требует четкой дифференциации во времени;

- *определение категории сотрудников*, для которых может быть предложена программа развития компетенций. Этот вопрос также не однозначен, ведь он предполагает, прежде всего, понимание, какие сотрудники могут оказаться в одной учебной группе — можно ли объединять в одних группах подчиненных и их руководителей, можно ли одновременно обучать сотрудников профессиональным и управленческим вопросам? Эти проблемы по-разному разрешаются в организациях;
- *определение формата обучения*. Проблема заключается в том, что разные способы, формы и виды обучения по-разному приспособлены к использованию измерения и контроля. Нарастание неизмеримых способов развития компетенций в организациях выступает как одна из главных проблем современного управления;
- *определение целей и оценка результатов обучения*. По всему миру специалистов в области *HRM* волнует вопрос о ключевых показателях эффективности обучения и возможности их вычисления. Результаты развития компетенций хорошо заметны на индивидуальном уровне, т. к. они явно транспонируются в карьеру (профессиональную или управленческую), но на организационном уровне должны использоваться иные ориентиры.

Развитие управленческих компетенций руководителей — самая сложная задача во всей схеме *СВА*. Руководители представляют собой наиболее мобильную социально-профессиональную группу, они ориентированы на получение знаний из внешних источников, стремятся к поддержанию неформальных профессионально ориентированных отношений. Многие задачи, которые решают в организациях *HR*-службы, для руководителей всех уровней представляют пространство их собственной активности. Они самостоятельно находят интересные программы обучения, посещают тренинги и семинары, читают профессиональную литературу.

В противовес самостоятельной активности многих руководителей *HR*-службы составляют программы обучения, модули которых четко ориентированы на модель компетенций, которая используется в компании. В программах явно или незримо присутствует «*модель развивающегося сотрудника*» — жесткая или гибкая, в зависимости от того, какова политика организации в области *L&D*. Модель развития, задаваемая

HR-проектами, ориентирует руководителей на развитие значимых для организации компетенций, и важно, чтобы организационная идеология развития встречала поддержку на всех уровнях управления, а менеджеры, включенные в программы, разделяли отношение к ним как к первоочередным собственным задачам.

Компании, включенные в гонку за лучшими специалистами и эффективными руководителями, не жалеют усилий, направляемых на развитие управленческих компетенций. Объективные различия организаций, разное представление их руководства о сути управленческих компетенций и целях их развития способствуют разнообразию учебных форматов, которые используются по отношению к менеджерам.

Основными формами развития управленческих компетенций выступают:

- дополнительное образование (профессиональная переподготовка) на базе высших учебных заведений;
- курсы повышения квалификации в аккредитованных образовательных учреждениях;
- открытые семинары и тренинги, организуемые консалтинговыми и тренинговыми компаниями;
- корпоративные проекты с участием приглашенных тренеров и консультантов;
- автономные корпоративные проекты (институты внутренних тренеров и коучей, долгосрочные корпоративные программы, корпоративные университеты).

Управление развитием компетенций может быть успешно организовано в том случае, если при любой форме управленческого образования организация может оказать влияние на содержание и динамику управленческих компетенций руководителей, включенных в различные образовательные программы.

## **9.1. Управленческие компетенции и управленческое образование**

Актуальное представление о развитии компетенций менеджеров оформлено в концепции «двойной карьеры» [261]. Она пришла на смену прежней идеологии однонаправленной карьеры специалиста, согласно которой в какой-то определенный момент специалист превращается в управленца, т. к. становится руководителем бизнес-единицы (группы, бюро, отдела). Этот подход создает основную трудность формирования и развития управленческих компетенций, т. к. предполагает резкий пе-



реход в деятельности сотрудника из области профессиональных задач в область задач управленческих. Проблема усугубляется тем, что руководителями становятся, как правило, специалисты, обладающие максимальным набором профессиональных компетенций, которые лишаются пространства их реализации при переходе сотрудника на управленческую позицию. Возникает феномен «стеклянного потолка», при котором многие специалисты лишаются возможности карьерного роста из-за неготовности к отказу от поля профессиональных задач и укорененности деятельности в профессиональном инструментарии.

Концепция карьеры «двойного пути» основывается на том, что профессиональное развитие менеджера может сопровождаться его управленческим развитием, т. к. в современных условиях менеджер одновременно реализует и профессиональные, и управленческие задачи.

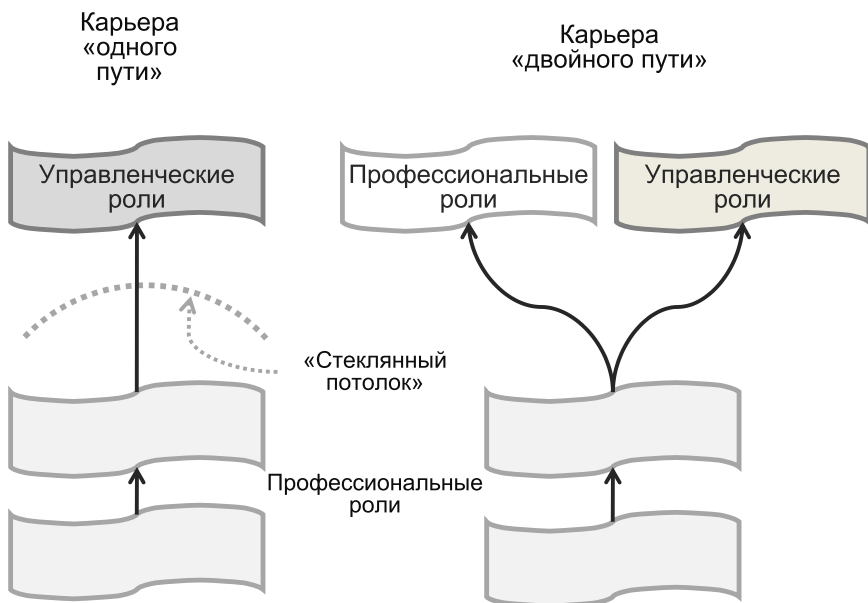


Рис. 66. Актуальная модель карьеры «двойного пути» (Hirsh W., 2006)

Модель карьеры «двойного пути» преодолевает пропасть между профессиональной и управленческой составляющей компетенций, создает условия к тому, чтобы у большего числа менеджеров были развиты управленческие компетенции. Современный подход к управлению отходит от жесткого деления менеджеров на «сотрудников» и «руководи-

телей», а организации используют различные инструменты вовлечения профессионалов экспертного уровня в управление.

Для того чтобы высокопрофессиональные специалисты поступательно осваивали управленческие роли и развивали соответствующие компетенции, компании реализуют различные стратегии, оформленные в программы развития [311]. Так, например, компания *BMW*, используя опыт, накопленный в *Rolls-Royce*, активно работает в области подготовки и развития технических специалистов. Для этого используется технология проектного управления, в рамках которой постепенно технические специалисты становятся руководителями технических проектов, а потом поступательно переходят в управление проектами более широкого, общеорганизационного масштаба. Тем самым развитие профессиональных компетенций поддерживает формирование и развитие компетенций в области проектного управления. Практически тем же путем идет и *BP*, постепенно вводя технических специалистов в управление через технологию «функциональный лидер». Она заключается в том, что наиболее компетентные специалисты начинают отвечать за значимые характеристики процессов или продуктов, становясь внутренними заказчиками качества. Только эффективная работа в этой роли дает возможность продвижения на управленческие позиции в компании.

Программы объединения профессиональных и управленческих компетенций, продемонстрированные специалистами этих крупных компаний, создают платформу для оптимизма. В то же время в проблеме развития управленческих компетенций есть важный аспект, который усиливается при реализации концепции «двойной карьеры». Развитие компетенций менеджеров неизбежно развивает их персональный потенциал и этим формирует площадку для внеорганизационной карьеры. На *Corporate University Week — 2007*<sup>1</sup> этот вопрос был затронут особо [282], однако специалисты утверждали, что для современных европейских и американских компаний это не является трудностью, а профессионалы, участвовавшие в проектах развития управленческих компетенций, продемонстрировали высокую приверженность своим компаниям.

Современные представления о развитии менеджмента и осознание потребности в развитии управленческих компетенций у большого числа специалистов приводят к созданию различных форм получения управленческого образования. В течение нескольких десятков лет единственной формой подобного образования выступали проекты бизнес-школ, предлагавших особые программы обучения для менеджеров. Эти про-

<sup>1</sup> *Corporate University Week* — неделя корпоративных университетов — регулярное международное мероприятие, проводимое компанией IQPC.

граммы ориентированы на развитие компетенций руководителей высокого уровня (*MBA*)<sup>1</sup>. Однако потребность в управленческом образовании является гораздо большей, и она охватывает категории специалистов, относящихся к начальным и средним управленческим звеньям, для которых актуально образование иной интенсивности и направленности.

В России проблема дефицита управленческой подготовки давно осознана на государственном уровне. Именно поэтому была разработана особая программа, которая призвана оказать поддержку компаниям и бюджетным организациям в развитии управленческих компетенций специалистов. Этот проект известен под названием «*Президентская программа*»<sup>2</sup>, он стартовал в 1997 г. и до сих пор успешно реализуется во всех регионах страны. Так как основной идеей программы стало развитие управленческих компетенций специалистов, имеющих небольшой опыт в управлении, высшие учебные заведения, занимающиеся осуществлением данной программы, столкнулись с необходимостью использовать модели управленческих компетенций. Эти модели должны удовлетворять следующим критериям:

- возможность сравнения лиц с разным опытом управления;
- возможность сравнения лиц с разной профильной подготовкой;
- возможность сравнения лиц с разными карьерными траекториями;
- возможность сравнения лиц, работающих в разных сферах.

Необходимость сравнения специалистов связана с потребностью выбора тех претендующих на обучение, кто может реализовать в своей организации тот или иной проект, стать его менеджером и собрать вокруг себя единомышленников из числа коллег, готовых поддержать новые идеи.

Решая эти задачи, вузы, занимающиеся данной работой, идут несколькими путями. Прежде всего, речь идет об использовании программ оценки компетенций, предлагаемых кадровым аутсорсингом. Наиболее спорным аспектом использования подобных предложений является сложность данных технологий, необходимость участия многих экспертов, задействованных в специальных оценочных мероприятиях. Несмотря на сложности, данный подход реализован в нескольких регионах страны.

В частности, в Томской области консалтинговая компания ООО «*Деловой мир “Вы+Мы”*» разработала специальный проект оценки управ-

<sup>1</sup> *MBA* — Master Business Administration.

<sup>2</sup> *Президентская программа* — программа обучения специалистов в российских образовательных учреждениях, участвующих в реализации государственного плана подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации.

ленческих компетенций участников *Президентской программы* [82]. Ими предложена модель управленческих компетенций, основанная на представлениях о семи базовых функциях менеджера: лидерство, планирование, организация, мотивация, контроль, принятие решения, коммуникация. Компетенции, входящие в перечисленные блоки, оцениваются с точки зрения их значимости для самого менеджера и для его руководителя. Идея *И.В. Невраевой*, автора проекта, заключается в том, что она сравнивает значимость компетенции с точки зрения сотрудника, значимость данной компетенции с точки зрения руководителя этого сотрудника и выраженность компетенции в реальной деятельности сотрудника. Для каждого участника проекта строится персональная SWOT-матрица, указывающая на зоны дефицита управленческих компетенций, составляются план карьеры, программы мотивации, развития и ротации. Представленная модель очень интересна и эффективна с точки зрения руководителей тех организаций, которые направляют своих сотрудников на обучение. В то же время при таком подходе очень сложно определить, какой компонент управленческих компетенций развивается в первую очередь — персональные управленческие компетенции или корпоративные, между ними устанавливается тесная связь, в которой роль каждого из таких компонентов не выявляется. Это обстоятельство может создать сложности при дальнейшей работе по развитию и управлению управленческими компетенциями, особенно в том случае, если будет обнаружено отсутствие их динамики. Причины, которые могут к этому привести, кроются как в зоне персональных управленческих компетенций, так и в зоне корпоративных, и их обнажение возможно при различных обстоятельствах, в частности при смене непосредственного руководителя.

Очевидно, что при внешнем обучении (за пределами организации) развиваются именно персональные управленческие компетенции. Именно они могут быть оценены на разных этапах обучения, а экспертами могут выступать все участники образовательного процесса. Персональные управленческие компетенции могут быть оценены фактически в любом мероприятии — в деловой игре, при презентации, при подготовке документов, в собеседовании. Сущностью персональных управленческих компетенций выступает готовность человека к управлению социальной ситуацией, в которую он может быть включен в разных ролях: рядовой участник, главное действующее лицо, представитель группы (организации), ответственный исполнитель. Заказчиком подобных компетенций, экспертом, способным оценить их наличие, выступает любой другой участник данной социальной ситуации, соответственно,

чем разнообразнее состав участников, тем точнее будет произведена оценка.

Управленческое образование должно способствовать развитию влияния менеджера в компании, расширению его полномочий, удовлетворительной карьерной динамике и общему росту профессионализма [306]. Объективные и субъективные характеристики результативности управленческого образования должны быть измерены как на персональном, так и на организационном уровне. Это позволяет включать проекты внешнего обучения в систему менеджмента компетенций каждой организации. В то же время несомненно, что сам факт получения образования не может стать гарантом успешности менеджеров в организационной деятельности.

Выпускники *Президентской программы* имеют дополнительные возможности реализации персональных управленческих компетенций в мероприятиях постпрограммной подготовки (прием иностранных делегаций, прохождение стажировки, участие в региональных конференциях). Этим возможностям нет у тех менеджеров, которые получали дополнительное управленческое образование в других форматах и не задействованы в проектах за пределами своих организаций. Компетенции, не используемые регулярно, быстро деградируют. Обнаружено, что период полураспада отдельных элементов управленческих компетенций (на примере *МВА*) составляет всего шесть недель [409].

Трудности, отмечаемые при реализации компетенций в ежедневной работе, связаны не только с проблемой рефлексии компетенций. Даже в том случае, когда в организации менеджмент компетенций находится на высоком уровне, модель компетенций ни у кого не вызывает сомнения, а программы развития поддерживаются всеми — от топ-менеджмента до начинающих сотрудников, — развитие управленческих компетенций может оказаться сложной задачей. Это произойдет в том случае, если в качестве приоритетов развития будут выбраны трудно развиваемые компетенции.

Многими исследователями отмечается факт неоднородности динамики развития управленческих компетенций, относящихся к разным кластерам. *G. Dai, K.P. de Meuse* и *C. Peterson* [207] провели масштабное исследование в рамках модели управленческих компетенций *M.M. Lombardo* и *R.W. Eichinger* «6Q». Они составили «рейтинг трудностей», распределив в нем все 67 компетенций данной модели. К категории наиболее легко развиваемых компетенций были отнесены такие, как «ориентация в актуальном контексте», «ориентация на клиента» и «своевременное принятие решений». Эти компетенции показали хорошую

динамику у менеджеров, включенных в различные программы обучения и развития. К наиболее сложным в развитии отнесены компетенции «управление конфликтом», «управление нововведениями», «персональное обучение и развитие», «политическая ориентация» и «понимание других людей». Особенности перечисленных компетенций определены тем, что именно в них реализуются неосознаваемые установки. В основе этих компетенций лежат личностные особенности, персональные и групповые модели социальной перцепции, когнитивные конструкции дифференциации явлений и их ключевых свойств. Эти компетенции труднее всего перекодируются в набор конкретных (образцовых) действий, т. к. реализуются по-разному в зависимости от ситуации и общеорганизационного контекста. Характерно, что компетенция «независимость от стереотипов» также отнесена к категории сложно формируемых. Однако, по заявлениям исследователей, ее развитие более ожидаемо, чем тех компетенций, которые с ней напрямую связаны.

*R.E. Boyatzis*, подводя итог собственной практике бизнес-образования [166], показывает, насколько неожиданными могут быть результаты управленческого обучения. Он перечисляет компетенции, динамика которых существенно различается от начала к окончанию обучения в рамках программ *MBA*.

Таблица 28

**Динамика управленческих компетенций участников программ MBA**  
(*Boyatzis R.E. & Saatioglu A., 2008*)

Значимые различия	Компетенции		
	Самоуправление	Построение отношений	Когнитивная сфера
<b>Существенно повысились</b>	Ориентация в ситуации, планирование, гибкость, уверенность в себе, самоконтроль, инициатива	Эмпатия, взаимодействие, речевая коммуникация, работа в команде	Распознавание, системное мышление
<b>Несколько повысились</b>	Внимание к деталям	Ведение переговоров, развитие других	Социальная ориентированность
<b>Не повысились (снизились)</b>		Убедительность	

Важно проводить оценку динамики компетенций во время обучения. Однако эта оценка должна быть сопряжена с ожиданиями компа-

ний, направляющих на обучение своих сотрудников. Всегда важно понимать, что происходит «за пределами классной комнаты» [333], когда получившие образование менеджеры возвращаются к своей работе.

Современные руководители работают в разных организационных, профессиональных и коммуникативных контекстах, которые уже не могут быть описаны как система традиционных факторов производства. Компетенции менеджера любого уровня все в большей степени определяются его готовностью ориентироваться в том конкретном, специфическом контексте, который сформирован определенной формой организации его профессиональной деятельности. Универсальные способы принятия решений в этих условиях все теснее соседствуют с пониманием конкретных обстоятельств, возможностью получить поддержку или одобрение конкретных лиц, готовностью отстаивать свои идеи, отличные от стандартных подходов. Несомненно, что развитие и использование управленческих компетенций носит контекстный характер.

В то же время сильной стороной любой образовательной системы, которая ориентирована на подготовку руководителей и развитие управленческих компетенций менеджеров, имеющих управленческий опыт, выступают относительная внеконтекстность, универсальность результатов обучения. Эта внеконтекстность выражена в направленности на развитие системы знаний и навыков, применение которых как раз и позволяет обеспечить гарантированный результат при разнообразных условиях. Научные закономерности, профессиональные правила, формулы расчета параметров и статистические критерии могут быть применены в широком диапазоне ситуаций. Это обстоятельство и определяет содержание управленческого образования. Фактически образовательная система настроена на развитие компетенций в области внеконтекстных (универсальных) решений, а само развитие компетенций обеспечивается практикой решения учебных (внеконтекстных) задач, условия которых выстроены как система ограниченных факторов.

В зоне управленческой практики менеджерам приходится решать другие задачи, и действуют они совершенно иным, «неучебным» способом. Способ управленческих действий можно описать как контекстное решение контекстных задач. Здесь понимание академической правильности подхода соседствует с осознанием ограниченности финансов, дефицита персонала, невозможности ожидания и отсрочки, существования господствующих установок и иных организационных факторов. Руководитель все чаще сталкивается с противоречием между тем, «как по учебнику», и тем, «как в жизни». Это противоречие в большинстве случаев описывается как разрыв между теорией и практикой. Наиболее часто с

подобными упреками сталкиваются преподаватели и бизнес-тренеры, ведущие занятия в группах менеджеров среднего и высшего звена. Именно эта категория субъектов управленческого образования четко фиксирует ситуацию несоответствия реального управленческого контекста и тех решений, которые предлагаются в процессе учебных занятий, даже в том случае, если эти занятия носят интерактивный и творческий характер.

Анализ вариантов управленческих действий, предлагаемых менеджерами в процессе управленческой подготовки при решении учебных и реальных бизнес-задач, показывает, что именно фактор «контекстность — внеконтекстность» влияет на процесс и результат принятия управленческих решений.



Рис. 67. Соотношение характеристик учебной задачи и способов ее решения

Практика показывает, что внеконтекстные и контекстно ориентированные решения одних и тех же задач часто противоречат друг другу, отражают противоположные, плохо совместимые друг с другом подходы. Это связано с тем, в чем именно руководители видят приоритетные обстоятельства и существенные препятствия, какие инструменты выбирают для решения и в чем видят желательные эффекты. Современные менеджеры не хотят учиться на внеконтекстных задачах и хотят иметь в своем управленческом арсенале как внеконтекстные, так и контекстно ориентированные средства и способы их решения.

Факторы обучения и организационные факторы по-разному оказывают влияние на развитие управленческих компетенций. В основе



влияния этих факторов — сходство или различие подходов к моделированию эффективности, формулированию концепций эффективности. Внешнее обучение в основном ориентировано на развитие персональных управленческих компетенций, конструкторами и регуляторами модели эффективности в этом случае являются преподаватели и тренеры, задающие содержание обучения и оценочные шкалы. При внутреннем обучении экспертами являются непосредственные руководители, топ-менеджеры и *HR*-специалисты.

Расхождение представлений о приоритетах в управленческих компетенциях, о формах их реализации, способах оценки не позволяет поставить знак равенства между ожиданиями, сформированными как положительная оценка компетенций в обучении, и ожиданиями эффективной деятельности, сформулированными как отдельными руководителями, так и компаниями в целом. Только различные элементы менеджмента компетенций могут разрешить эту проблему, которая осознается во всем мире и фактически стала основанием введения концепции компетенций в широкую практику.

Компании, возможности которых позволяют создать корпоративные университеты, включают в структуру его работы различные формы развития управленческих компетенций [374]. В отечественной практике можно обнаружить несколько красноречивых примеров того, как используются эти возможности. Так, *ОАО «Сухой»* [86] предлагает своим специалистам проекты «*Основы менеджмента*» и «*Управление проектами*» в качестве стартового комплекса развития управленческих компетенций. Дальнейшее обучение включает три блока — управленческие навыки, коммуникативные навыки и личную эффективность. *ОАО «КАМАЗ»* [83] в рамках корпоративного университета создал несколько проектов, адресованных руководителям разных уровней. Для высшего уровня управления реализуется программа «*ТОП-20*», для руководителей подразделений — «*Корпоративный MBA*». Отдельные проекты предусмотрены для кадрового резерва. *ОАО РЖД* [84] свою политику развития управленческих компетенций отражает в структуре обучения руководителей и специалистов. Программа обучения разделена на три семестра, каждый из которых посвящен одному из ключевых направлений развития управленческих компетенций. Первый семестр — входная оценка компетенций, развитие персональной эффективности, управление людьми. Второй семестр — стратегия развития компании, операционная и финансовая эффективность. В последнем семестре обучение проводится по темам «*Управление изменениями и инновациями*» и «*Управление внешней средой*», а также осуществляется итоговая оценка

управленческих компетенций. В перечень программ дистанционного обучения *ОАО «Северсталь»* [85] входят как темы, направленные на поддержание корпоративных ценностей (5 направлений), так и темы, которые ориентированы на развитие конкретных кластеров управленческих компетенций (17 направлений).

Данные примеры демонстрируют четкую политику компаний в области развития управленческих компетенций. Структура корпоративного обучения ориентирована на поддержание единства представлений о целях и ценностях, формирование понимания сущности управленческих инструментов и их соотношения с уровнями управления. Тем самым компании формируют корпоративную направленность управленческих компетенций, которая многократно усиливается от того, что все менеджеры учатся вместе [138] и постоянно объединяются в рабочие группы как в учебных, так и в реальных проектах. Корпоративные университеты, являясь интеграторами проектов в области управления компетенциями, четко ориентируют свою деятельность на внутреннего заказчика.

Крупные компании давно интегрировали проекты обучения и оценки компетенций. Компьютерные программы управления компетенциями объединяют управление обучением и измерения компетенций. *К. Hirata* и *М. Braun* [260] предложили общую модель таких систем, основываясь на мировом опыте. Создание подобной системы представляет собой не только трудоемкий, но и невероятно ответственный процесс, т. к. в подобных системах важно, чтобы все дифференцировочные признаки, используемые в моделях компетенций, шкалах оценки компетенций и моделях оценки эффективности обучения, были описаны в категориях, адекватных перекодировке в двоичный код. Именно этим вопросом и занимается группа исследователей во главе с *А. Stoof* [414], которые стали одними из возмутителей спокойствия в области теории компетенций, т. к. столкнулись с трудностями формализации того, что называется компетенциями.

Системы управления компетенциями позволяют решить массу организационных проблем, прежде всего в использовании индивидуальных результатов измерений. В то же время данные программы требуют унификации моделей компетенций, т. к. предполагают работу в области сравнений индивидуальных профилей компетенций и принятии соответствующих кадровых решений.

Именно это подчеркивает в своих разработках компьютерных проектов управления компетенциями *С. Ostin* [364], когда говорит о важности оценки выделяемых компетенций с точки зрения контекста, в котором они реализуются (должность, подразделение, задача). *С. Ostin*

показывает, что при моделировании компетенций важно договориться, возможны ли вообще иерархические модели, или необходимо строить сложные полифакторные модели компетенций. *G. Capaldo, L. Iandoli и G. Zollo* [178], анализируя современную практику применения моделей управленческих компетенций, пришли к выводу, что из-за различий в принципах моделирования между универсальными моделями и корпоративными моделями идет настоящая война, эти модели отражают разные представления и не могут быть объединены в какую-то общую.

Сложные и простые системы управления компетенциями, способы обучения зависят от того, насколько компания готова к соответствующим инвестициям. Особенно это касается небольших организаций, руководители которых меньше всего уверены в стабильности своего персонала, особенно руководителей разных уровней, лояльность которых к организации связана с действием множества факторов, а готовность поменять работу определяется характеристиками рынка труда [226].

Затраты на обучение и распределение этих затрат могут многое рассказать об организационной стратегии развития компетенций, даже в том случае, если она нечетко осознается менеджментом компаний.

Таблица 29

## Показатели затрат на обучение в британских компаниях (CIPD, 2007)

Показатели L&D бюджетов, 2007		
Тип организации	Затраты на одного сотрудника в год (£)	Средняя продолжительность обучения сотрудников (дни/год)
<b>Частный сектор</b>	273	5,0
<b>Общественный сектор</b>	250	4,5
<b>Численность персонала в компании</b>		
До 250	417	4,9
251–500	258	5,0
501–1000	212	5,4
1001–5000	250	4,7
5001–10 000	353	4,4
Более 10 000	73	5,3

В небольших организациях один учебный день в расчете на одного сотрудника обходится слишком дорого. Компании стараются не просто экономить, а получить максимальную отдачу от обучения. С этой целью используется несколько основных правил:

- экономия за счет сокращения числа программ обучения;

- проведение тендеров на предоставление услуг обучения;
- удержание менеджеров, способных к саморазвитию и самообучению;
- определение контекстных сроков обучения в соответствии с задачами организации;
- поддержание идеи релевантности обучения у сотрудников через включение программ обучения в индивидуальные карьерные планы;
- определение уровня поставщика образовательных услуг в соответствии с организационными потребностями.

Применение данных правил не всегда оказывается простым делом, особенно в сфере развития управленческих компетенций. Особую сложность представляет выбор формы обучения и конкретной организации-исполнителя.

Для того чтобы понять, насколько сложную задачу должны решать организации в этом вопросе, в 2010 г. нами было проведено небольшое исследование предложений тренинговых и консалтинговых компаний в области управленческого развития. Анализировалось содержание программ открытых тренингов, размещенных на сайтах компаний-провайдеров из Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Екатеринбурга, Краснодара, Перми, Уфы, Воронежа, Самары. Всего исследованы предложения 112 организаций. Оценивались только те программы, которые имеют управленческую адресацию.

В программах тренингов управленческих компетенций были выделены основные темы, связанные с ключевыми кластерами управленческих компетенций, а также формы раскрытия заявленных тем (содержания). Оценка содержания программ обучения показала, что в большинстве случаев речь идет о представлении моделей, теорий, типологий как инструментов работы менеджера, а также о конкретных техниках и приемах использования этих инструментов на практике. Средняя продолжительность программы — 16 часов.

Данные говорят о частоте упоминания соответствующих элементов в программах тренингов и свидетельствуют о том, что их структура устоялась и в ней вряд ли можно обнаружить какую-то специфику применительно к конкретному предложению. Все элементы структуры предложений представляют собой основные задачи непосредственного управления и ориентированы на общие представления о модели управленческих компетенций. Единственный вопрос, возникающий при анализе этой структуры (впрочем, как и при оценке аналогичных программ западного тренингового рынка), — действительно ли различие

Таблица 30

**Структура тренинговых программ развития управленческих компетенций  
(Россия, 2010)**

Кластеры компетенций	Частота упоминания, %	
	Знания (теории, модели, типологии)	Техники (приемы)
Самоорганизация	17	15
Лидерство	17	11
Мотивация	14	11
Целеполагание (планирование)	8	12
Постановка задач	7	10
Управленческая оценка	7	9
Взаимодействие	7	8
Контроль	6	7
Делегирование	6	7
Разрешение конфликтов	6	7
Принятие решений (решение проблем)	5	3

управленческих задач, сформулированных как элементы программы, предполагает и различие в способах их решения? Ведь реальные управленческие ситуации не делятся на «мотивацию» и «контроль» или «целеполагание» и «постановку задач». Именно поэтому важно понять, что на самом деле происходит (может и должно происходить) по окончании обучения и как оно влияет на изменения в деятельности конкретных менеджеров. Важно определить критерии оценки эффективности управленческого обучения.

## 9.2. Оценка эффективности программ развития управленческих компетенций

Оценка эффективности обучения может быть рассмотрена с двух сторон — с позиции человека, получающего обучение, и с позиции компании. Для первой стороны важна оценка «качества навыка» [158]. Модель В. Bloom предполагает освоение пяти уровней навыков — от простого к сложному: помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать. Она была уточнена почти через полвека после ее создания [129], и в нее был добавлен уровень «создавать». Предполагается, что подобная классификация результатов обучения позволяет точно определить, на каком уровне находится конкретный навык или компетенция как в начале обучения, так и по его окончании. Фактически речь идет о том, что может

продемонстрировать человек, получивший то или иное обучение, — он только узнает некоторые факты или явления, о которых получил новые сведения, или может создавать новые продукты в соответствии с требованиями, изложенными в учебной программе. Подобный подход может быть использован при оценке отдельных навыков, но вряд ли может быть применим к компетенциям, особенно управленческим.

Корпоративная позиция более четко заявлена при использовании других моделей оценки эффективности обучения. В частности, чтобы сориентироваться в выборе конкретного варианта внешнего обучения, организациям рекомендуется внимательно рассмотреть раздаточные учебные материалы, предлагаемые тренинговыми компаниями [244]. Наибольшую эффективность можно ожидать в случае индуктивно выстроенных учебных материалов.

Таблица 31

### Ключевые различия учебных материалов (Gerard F.-M., 2003)

Элементы учебных материалов	Структура учебных материалов	
	Дедуктивные учебные материалы	Индуктивные учебные материалы
Направленность	Инструктаж	Интерактивное обучение
Стартовое содержание	Теоретическое знание	Активное извлечение опыта
Формы активизации	Вопросы и варианты ответов	Персональные открытия
Формы развития и закрепления навыков	Учебные упражнения	Прикладные задачи
Заключительные положения	Перечень правил или принципов	Самостоятельные выводы

Традиционные — дедуктивные — учебные материалы не позволяют сформировать новый управленческий и профессиональный опыт, не учитывают позицию обучающихся, что является критичным при обучении взрослых. Основная проблема дедуктивного обучения — отсутствие работы с содержанием индивидуального опыта, что заметно более всего при работе с руководителями разных уровней, т. к. они трепетно относятся к собственному управленческому опыту, приобретенному, как правило, с большим трудом. В связи с этим еще острее встает вопрос об эффективности коротких программ обучения, т. к. многие организации не могут себе позволить иных форм развития сотрудников.

Даже в том случае, когда внешние атрибуты учебных программ свидетельствуют об их высоком потенциале, необходимо проводить допол-

нительное исследование их эффективности. Как правило, *HR*-специалисты используют несколько известных моделей оценки.

Основные показатели эффективности обучения были предложены *D. Kirkpatrick* [294]. Как показывает опыт даже больших организаций [282], до сих пор оценка эффективности обучения происходит по этой модели или ее модификациям, что говорит об отсутствии принципиально иных вариантов. Модель *D. Kirkpatrick* содержит четыре уровня оценки:

- реакция участников;
- непосредственный результат;
- изменения на уровне поведения и деятельности;
- рост эффективности компании.

Они хорошо известны всем специалистам, работающим в сфере корпоративного обучения. В основе идеи оценки эффективности лежит целевой подход, связывающий факт обучения и цель, ради которой оно было реализовано. Впервые данный подход был предложен *R.W. Tyler*<sup>1</sup> [439] в далеком 1949 г. Уже тогда он исходил из того, что проблемы неэффективности *L&D* заключаются именно в нечеткости определения целей обучения.

В модели *S. Scriven*<sup>2</sup> [400] для оценки эффективности предлагается обращение к независимому эксперту, который определяет ценность тренинга исходя из целей обучения и результатов, которых достигли отдельные сотрудники и подразделения по окончании обучения. Для определения эффективности важно установить «исходную планку», обязательно проводить входную оценку в соответствии с предметом обучения, чтобы по его окончании можно было точно выявить приращение компетенций.

Модель *IPO*<sup>3</sup> [176] предполагает оценку во времени — ближние результаты (на уровне бизнес-единиц) и дальние результаты (на уровне эффективности компании). Развитием этой модели выступает модель *J. Phillips*. В своей последней модификации [370] она адресована компаниям, в которых *L&D* проекты реализуют именно внешние консультанты. Модель сосредоточена на оценке в шести ключевых областях: удовлетворенность, новые знания и навыки, успешность реализации проекта, влияние обучения на бизнес-единицы, возврат инвестиций, нематериальные блага. К нематериальным благам относятся качествен-

<sup>1</sup> *TOA* — Tyler's Objectives Approach.

<sup>2</sup> *SFOO* — Scriven's Focus On Outcomes.

<sup>3</sup> *IPOO* — Input, Process, Output, Outcome.

ные изменения состояния персонала, рост лояльности, изменения организационного климата, оцениваемые с большой отсрочкой во времени.



Рис. 68. Модель оценки эффективности обучения (Phillips J., 2000)

В работах *J. Phillips* нет жесткого указания на то, что эти области оценки рассматриваются как уровни оценивания. Модель самим автором воспринимается как более сложная и объемная, с большим числом связей между элементами.

Для оценки эффективности обучения применяются также модели *CIPP* и *TVS*. Модель *CIPP*<sup>1</sup> [465] предполагает четыре измерения эффективности — контекстное оценивание, оценка на входе, оценка процесса и оценка результата. Контекстное оценивание представляет собой оценку понимания обучаемыми цели, осознание потребностей в обучении. Оценка на входе и оценка процесса предполагают контроль выполнения плана развивающих мероприятий и определение возможных альтернатив.

Модель *TVS*<sup>2</sup> [230] ориентирована в большей степени на тренеров, т. к. предлагает оценку четырех этапов взаимодействия в тренинге: си-

<sup>1</sup> *CIPP* — Context, Input, Process, Product.

<sup>2</sup> *TVS* — Training Validation System.



туация, интервенция, воздействие и формирование ценности. Эти этапы корреспондируют элементам представленных выше моделей оценки эффективности обучения, что показал в своем исследовании *D. Eseryel* [224]. Именно это обстоятельство позволяет применять идеологию оценивания эффективности обучения как компаниями — заказчиками обучения, так и компаниями-провайдерами.

Развитие управленческих компетенций в длительном и краткосрочном обучении и проблемы, связанные с его организацией, представляют собой традиционный сценарий. Особая роль в нем отведена специальным учебным мероприятиям, требующим больших затрат времени и средств. Проблемы, связанные с подобным подходом, очевидны: либо компания должна пойти на специальное выделение учебного времени в структуре бюджета рабочего времени, либо менеджеры вынуждены обучаться за пределами рабочего времени, что увеличивает общую нагрузку на них. Более того, использование нерабочего времени для дополнительного обучения создает основания для оценки этого обучения как персональных инвестиций даже в том случае, если самообучение оплачено организацией.

Данные, полученные нами в течение последних лет, свидетельствуют о том, что способы реализации управленческой подготовки оказывают существенное влияние на формат управленческой карьеры. На протяжении 2007–2012 гг., наблюдая руководителей разных компаний Северо-Западного региона России, проходящих управленческую переподготовку, повышение квалификации и иные варианты управленческого обучения, мы анализировали результаты обучения, прежде всего, по характеру последующей карьеры руководителей [64]. Всего удалось проанализировать карьеры 2352 руководителей различных уровней, 1982 из которых участвовали в проектах корпоративного обучения, а 470 — в программах переподготовки на базе высших учебных заведений.

Результаты говорят о том, как влияет способ получения управленческой подготовки на форму карьеры (см. рис. 69).

Конечно, эти данные не носят абсолютный характер. Карьеры менеджеров, обучающихся в вузах по программам переподготовки (в том числе по Президентской программе) и получающих второе высшее образование, связаны не только с формой обучения. Тем не менее тенденции очевидны и не могут не вызывать тревогу *HR*-специалистов. Внешнее обучение способствует быстрой карьерной динамике за пределами организации даже в том случае, если компания это обучение инициировала.

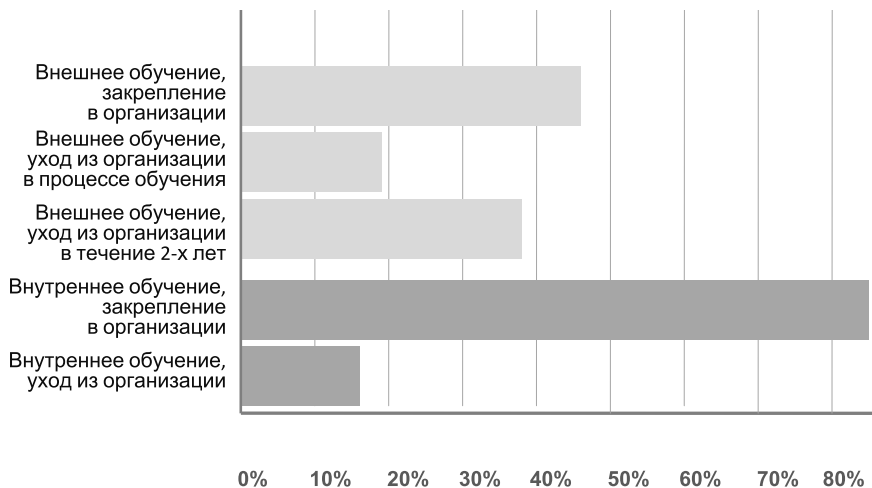


Рис. 69. Характеристики карьеры в результате управленческого обучения  
(Кудрявцева Е.И., 2012)

Организации оказываются в ситуации сложного выбора. Проблема состоит не столько в интеграции результатов обучения в реальную деятельность, сколько в необходимости полного совмещения обучения и работы [131] с тем, чтобы идея постоянного развития управленческих компетенций не оказалась оторванной от идеи развития корпоративных компетенций.

### 9.3. Организации как пространства развития управленческих компетенций

Программы управленческого образования эффективно развивают персональные управленческие компетенции. В то же время для любого руководителя важна реализация корпоративных управленческих компетенций. Моделирование ключевых компетенций менеджеров ясно показало, что центром персональных управленческих компетенций выступает *карьерная эффективность*. Ее развитие важно для самого менеджера, однако для любой компании важна другая ключевая компетенция — *развитие других людей*, являющаяся центром корпоративных компетенций.

Развитие других (взаимное развитие) выступает не просто как интегратор управленческих компетенций, но и как показатель включенности руководителя в деятельность организации. Именно поэтому в современных компаниях все большее внимание уделяется этой компетенции.

ции, и ответственность за развитие сотрудников «спускается» с уровня HR-департамента на уровень руководителей подразделений — средний менеджмент. На смену старым форматам обучения приходят такие направления, как коучинг и наставничество, включаемые в постоянный трансферт знаний.

Идея компетенций и ее реализация в компаниях наглядно показали, насколько в современном обществе важен когнитивный обмен. Сотрудники компаний находятся в постоянном взаимодействии и все время оказывают когнитивное влияние друг на друга. Это влияние выражено не только в формировании особых организационных «матриц оценки», но и в структурировании знаний. Менеджеры включены в систему трансферта знаний [360]<sup>1</sup>, и развитие их компетенций во многом определяется тем, как устроен «знаниевый обмен». В начале XXI в. появился новый термин — *knowledge wave*<sup>2</sup> [300], закрепивший значимый для всего мира образ быстрого движения в пространстве знаний, формируемом различными субъектами — отдельными людьми, организациями, сообществами.

Обмен знаниями и практиками происходит в слабо рефлексированном поле, поэтому в любой момент такой процесс может быть свернут или оборван. Для этого достаточно, чтобы любой из участников продемонстрировал недоверие к источнику знания или его содержанию или получил опыт неудачного взаимного обучения, снизивший соответствующую мотивацию. Отсутствие осознаваемого обмена приводит к тому, что многие эффективные практики исчезают из организации с уходом одного из менеджеров. Именно поэтому в последние годы во всех организациях интенсифицировалась работа по созданию внутренних инструментов взаимного обучения, основными субъектами которого становятся менеджеры всех уровней.

Озабоченные проблемами повышения эффективности *L&D* бюджетов, компании ищут различные пути. Самые очевидные из них — групповое обучение сотрудников и применение систем электронного обучения. Как показали недавние исследования [214], групповое обучение положительно связано (на уровне значимых корреляций) с групповой эффективностью в пяти областях:

- развитие социальной перцепции и эмоциональности;
- единство когнитивных установок;

<sup>1</sup> Переводное издание см.: Крог фон Г., Кёне М. Трансфер знаний на предприятии: основные фазы и воздействующие факторы // Управление предприятием. 1999. № 6.

<sup>2</sup> *Knowledge wave* — волна знаний.

- способность к реализации собственных намерений;
- ориентация на задачи, групповое взаимодействие.

Именно эти эффекты наблюдаются при создании корпоративных университетов и практически недоступны компаниям, отправляющим одиночных специалистов для участия в краткосрочных внешних форматах обучения.

Стремление к модернизации системы *L&D* привело в последние годы к широкому распространению дистанционного обучения. Удобство *e-learning* заключается в скорости распространения, отсутствии необходимости выделения большого отрезка времени на обучение, экономии в помещениях и оборудовании. Как показывает отчет *CIPD* 2010 г. [434], по сравнению с 2008 г. активность компаний в этом направлении заметно выросла. Если в 2008 г. эту форму практиковали в 57% британских организаций и только 8% признавали ее исключительно успешной, то в 2010 г. число активно пользующихся системами электронного обучения возросло до 63% и 12% признают их самыми эффективными способами обучения.

Компании все активнее стремятся развивать компетенции руководителей на рабочих местах [462], используя технологии обмена («негласного знания») [372]. Быстрые изменения, рост неопределенности заставляют стимулировать все процессы развития и обмена, т. к. только их объединение дает шанс на удержание эффективности. Например, *British Telecom*, имеющая 70-миллионный (в долларах) бюджет на внешние программы обучения и развития, в 2009 г. ввела систему неформального обучения — передачу новых решений по механизму коллегиальных связей (*peer-to-peer*), что гарантирует снижение бюджета на развитие персонала в объеме 10–20%. Без этого все проекты менеджмента компетенций останавливаются на этапе оценки компетенций, что создает разрыв между *HPWS* и иными направлениями *HR*, которой мы впервые коснулись при разговоре о корпоративных компетенциях и конкурентоспособности организаций во второй главе.

Исследование, которое не так давно было предпринято в 164 мультинациональных компаниях [228], показало, что в том случае, если результаты совместной работы сотрудников вознаграждаются и это вознаграждение формально фиксируется, обмен знаниями происходит гораздо быстрее и носит добровольный характер.

Эффективность организационных усилий в области развития управленческих компетенций связана с действием нескольких факторов. Их в своем исследовании проверил *D. Eseryel* [224]. Исследовав компании, в которых различные формы управленческого обучения дают эффект

(по мнению руководства компаний), он выделил наиболее значимые факторы, с которыми руководители компаний связывают полученные результаты. Оценка дана по критерию частоты — как часто упоминают руководители конкретные обстоятельства, способствующие, на их взгляд, эффективности обучения.

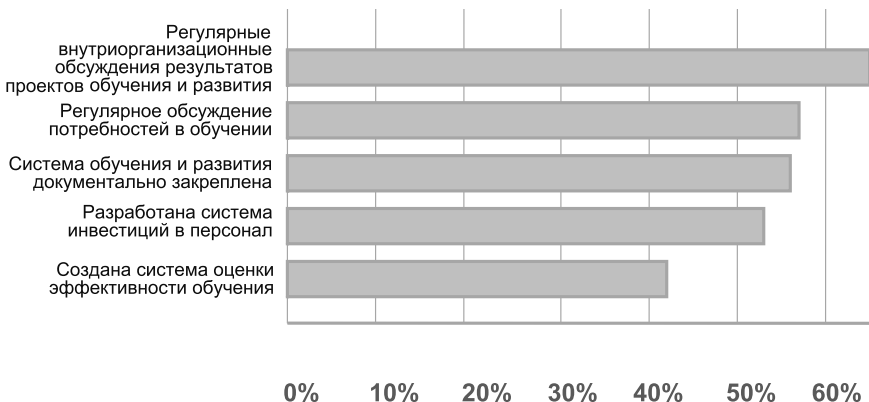


Рис. 70. Факторы эффективности корпоративного обучения (Eseryel D., 2002)

В качестве основы концепции интеграции компетенций в корпоративное пространство можно использовать подход, предложенный *E.E. Lawler* [313]. В его модели все организационные практики, ориентированные на рост производительности и качества (*HPWS*), разделены на четыре группы в зависимости от того, что именно может получить сотрудник от участия в этой практике (мероприятии, форме деятельности):

- дополнительные знания;
- новые сведения;
- подтверждение своего влияния;
- дополнительное вознаграждение.

В каждой группе представлены отдельные формы активности, которые используются компаниями для того, чтобы постоянно актуализировать имеющиеся компетенции сотрудников и развивать их дальше — рабочие группы и команды, распределение ответственности, сетевые коммуникации, обратная связь, взаимное обучение и коучинг, оплата по результатам и проч. В зависимости от мотивации, менеджеры участвуют в разных форматах организации работы по-разному. Там, где формат соответствует индивидуальным интересам, происходит активное включение персональных компетенций и можно наблюдать активность менед-

жеров по формированию групповых компетенций в виде добровольного контроля сроков, качества, способа выполнения работы. В том случае, если персональный интерес находится за пределами мероприятий конкретной направленности, менеджеры не склонны реализовать свой потенциал и демонстрировать персональные компетенции.

На основании этой общей модели, показывающей связь развития корпоративных и персональных компетенций, *T.F. Mkamba* [351] создал матрицу уровней *HPWS*, которая дает представление о последовательности использования конкретных форм организации ежедневной деятельности для поддержания и развития управленческих компетенций. Он предложил выделить четыре уровня мероприятий в соответствии с критерием направленности развития компетенций: ориентированные на развитие обязательности и исполнительности, вовлеченности и мотивации, ориентации в более широком спектре задач и включении новых форм деятельности.

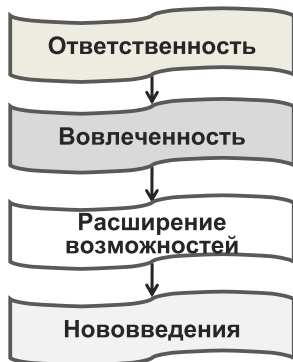


Рис. 71. Последовательность мероприятий HPWS (*Mkamba T.F., 2009*)

Данная модель выступает как подсказка, помогающая определить место развития персональных компетенций в общей программе развития эффективности компании. Она показывает, какая область компетенций должна быть развита прежде, чем можно будет направленно развивать остальные компетенции и ожидать их реализации в ежедневной работе. Модель подсказывает, что при дефиците ответственности и вовлеченности использование форматов, предполагающих разнообразие рабочих задач и введение новых способов работы, не будет положительно влиять на эффективность организации в целом, и на индивидуальном уровне будет зафиксирован когнитивный конфликт — разрыв между знаниями и поведением.

Разрыв между знаниями и поведением фиксируют не только HR-специалисты и другие ответственные за процесс обучения в организации. Этот разрыв чувствуют и сами менеджеры, включенные в различные программы обучения. Самой частой формой выражения ощущения разрывности выступает деление менеджерами представлений на «теорию» и «практику» [63]. Неэффективные, но постоянно воспроизводимые формы деятельности менеджеры называют «практикой». К ним относятся форма проведения совещаний, механизм принятия решений, способы осуществления контроля, манера формулирования заданий и оценки результатов их исполнения. Все, что обычно включается в программы управленческого обучения с целью повышения эффективности — интеграция представлений о целях, задачах, моделях управления, механизмах формулирования критериев эффективности, — специалистами именуется «теорией», которая в большинстве случаев расценивается как интересная, но не имеющая отношения к «практике». «Теория» при обучении и «бюрократия» в ежедневной работе — вот те понятия, в которых менеджеры выражают свое несогласие с применением инструментов моделирования деятельности — с моделями компетенций, моделями эффективности, системами измерения и оценки, которые применяются на всех этапах и во всех направлениях менеджмента компетенций. Подобное отношение может быть преодолено в том случае, когда все модели, о которых осведомлены менеджеры, находят свое воплощение в ежедневной работе в виде конкретных рабочих инструментов и воплощены в персональных когнитивных построениях руководителей разных уровней.

Стартом в преодолении разрыва между «теорией» и «практикой» может быть введение любого инструмента, облегчающего рефлексию собственной деятельности и ее оснований.

Связь результатов обучения и ежедневной эффективности предполагает не только связность в системе менеджмента компетенций, но и высокую активность самого человека, его желание и умение интегрировать результаты обучения в работу. Такая зависимость от индивидуальных установок и мотивации говорит о том, что между результатами обучения и эффективностью на рабочем месте менеджмент компетенций должен предложить дополнительные механизмы, преодолевающие индивидуальные различия.

Одним из примеров может служить модель «6D», предложенная C.W. Wick, R.V.H. Pollock и A. Jefferson. Они написали книгу, быстро ставшую популярной среди практиков всего мира [454]. Снабженная веселыми иллюстрациями, она показывает, что компетенции невозможно

развить в тех формах обучения, которые противоречат сути развиваемой компетенции (например, обучение лидерству в лекционном режиме). В то же время правильный подбор формы обучения еще не выступает гарантом дальнейшего использования и развития соответствующей компетенции.

Модель «6D» включает в себя такие элементы, как определение необходимых результатов (*define*), формирование соответствующего опыта (*design*), определение собственных способов применения компетенции — индивидуальный стиль (*deliver*), передача знаний (*drive*), расширение поля применения компетенции (*deploy*), документирование (*document*).



Рис. 72. Модель обучения «6D» (Wick C.W., Pollock R.V.H. & Jefferson A., 2010)

Авторы для каждого элемента модели предлагают инструменты контроля, в основном на индивидуальном уровне. Каждому элементу приписаны конкретные варианты действий, из которых сотрудник может выбрать то, что ему ближе — доступнее и понятнее. Фактически ежедневно заполняемый план индивидуального развития призван фиксировать действия, направленные на поддержание конкретных компетенций, и дает очевидные ориентиры в ежедневной работе, важные как для самого сотрудника, так и для его организации. Предложенные в работе инструменты понятны сотрудникам, их руководителям и HR-специалистам и преодолевают разрыв между обучением и деятельностью,



т. к. позволяют развить рефлексию собственных компетенций непосредственно в работе.

Проблема рефлексии становится ключевой проблемой развития управленческих компетенций. Технологии менеджмента компетенций позволяют сотрудникам наглядно представить развернутую картину собственной деятельности, которую они не всегда готовы выстроить самостоятельно. Именно для этого все современные системы менеджмента компетенций включают такие элементы, как планы персонального развития, индивидуальные отчеты по развитию компетенций, механизмы обратной связи.

## Глава 10

### Практические вопросы и методологические проблемы оценки по компетенциям

Модели компетенций руководителей используются в организациях для решения конкретных вопросов управления человеческими ресурсами. Ежедневно во всем мире миллионы людей проходят интервью, получают новые назначения, в их адрес формулируются различные предложения, касающиеся изменения их работы. Внутреннее пространство организации, создаваемое действиями различных людей, находится в постоянном изменении. Появляются новые задачи, меняется состав исполнителей, изменяются технологии, и все это происходит в очень сжатые сроки. Динамика организации поддерживается технологиями управления, в которых все большая роль отводится системам измерения. В замечательной книге *«Оценка персонала»* [274] представлен исчерпывающий обзор проблем управления деятельностью, которые невозможно решить без соответствующих измерений. В одной из своих публикаций, посвященных данному вопросу [149], авторы ввели термин *«новая управленческая метрика»*, применив его к проблемам управления человеческими ресурсами (*HR*). Измерения, предлагаемые в новой *HR*-модели, связывают такие области оценки, как организационная структура и структура бизнес-процессов (дизайн), организационные цели, выбор ключевых компетенций, их развитие, формы вознаграждений и система взаимодействия. То, что называется *«мягкой стороной управления»*, также может использовать системы измерений, как это давно делает *«жесткое управление»*, представленное системой экономических расчетов и фактических показателей производства. Эти системы измерений дают

надежную опору в развитии человеческих ресурсов, особенно в таких областях, как критическое мышление, специфические для конкретного производства компетенции и значимые формы поведения сотрудников.

Модель компетенций помогает уйти от прямого анализа материально фиксируемых элементов деятельности и сосредоточиться на ее сущностных сторонах. Модель компетенций создает условия для формирования особой рефлексии, в которой центральное место занимают позиция других людей, их мнения и впечатления, ожидания и оценки. Фактически из персоноцентрической парадигмы рефлексии деятельности мы переходим к контекстной рефлексии, в которой важное место занимает анализ позиций других участников взаимодействия. Подобный переход сложен, сопровождается активным сопротивлением, но его реализация изменяет качество деятельности и приводит к существенным переменам в области организационных достижений.

### **10.1. Насколько модели управленческих компетенций прижились в организациях?**

Современные *HR*-специалисты ориентируют всех сотрудников на регулярное использование измерительных инструментов. Как показывают исследования [396], модели компетенций могут адекватно восприниматься даже в тех случаях, когда в организациях используются традиционные технологии описания и измерения работы. Все зависит от того, кто именно выступает как основной заказчик и инвестор процесса введения модели компетенций в организации.

Модели компетенций применяются для решения многих вопросов управления. Об этом подробно рассказано в книге, уже ставшей классикой [456]. Авторы предложили четыре зоны применения моделей компетенций: отбор, оценка эффективности деятельности, развитие персонала и системы оплаты труда. Очевидно, что в данном перечне оценка эффективности деятельности занимает ключевую позицию, а остальные задачи можно расценивать как факторы эффективности.

Анализ современной практики использования моделей компетенций позволяет расширить перечень областей их применения.

Следует обратить внимание на тот факт, что половина целей, определяющих использование моделей компетенций, напрямую затрагивает интересы самих работников. Это — аттестация, внутренние перемещения, развитие компетенций и оплата труда. Другая четверка целей может быть отнесена к зоне исключительного организационного интереса. В том случае, когда сотрудники не замечают положительной динамики



Рис. 73. Области применения моделей компетенций в организационной практике

в зоне их особого внимания, применение моделей компетенций в организации может вызвать сопротивление. В основном оно и выражается в противостоянии менеджеров разных уровней усилиям *HR*-службы, ориентированной на применение моделей и соответствующих им форматов оценки.

Исследования показывают, что менеджеры, работающие в разных областях и должностях, не так активны в движении навстречу *HR*-специалистам в том, что касается оценки собственных компетенций. *W. Hirsh* [262] определил, что именно смущает менеджеров, когда *HR*-департамент предлагает любые формы использования концепции компетенций применительно к самим менеджерам:

- использование общих рассуждений о «компетенциях для всех» вместо разговора о возможностях развития персональной карьеры;
- активное использование профессионального *HR*-сленга вместо концентрации на описании профессиональных задач;

- уверенность, что все профильные специалисты могут развиваться по одному карьерному сценарию вместо того, чтобы обнаружить области, развитие которых критично в актуальной бизнес-ситуации;
- призыв к «религии менеджмента» (разговоры об управлении) вместо уважения и внимательного отношения к профильным компетенциям специалистов (признание профессиональных заслуг);
- страсть к специальным формам обучения (тренингам и семинарам) в то время как профильные специалисты повышают квалификацию в процессе ежедневной работы;
- привлечение для оценки деятельности профильных специалистов-экспертов, которые не являются специалистами в данной профессиональной области, вместо того чтобы обратиться к отраслевым авторитетам;
- стремление к формированию лояльности к организации и корпоративной идентичности в противовес стремлению профильных специалистов интегрироваться в независимые профессиональные сообщества;
- исключение профильных специалистов из управленческого диалога по причине отсутствия у них формальных должностных полномочий, вместо того чтобы привлекать их к обсуждению стратегических вопросов в областях, где их профессиональные компетенции являются ключевыми.

Перечисленные факторы наряду с иными причинами приводят к тому, что внимание самих менеджеров сосредоточено в областях тех компетенций, которые им более близки с точки зрения профессиональной специфики. В целом одобряя идеологию карьеры «двойного пути», руководители (особенно начинающие) стараются сосредоточить свое внимание на известных им когнитивных инструментах, укорененных в профессиональной сфере, и не видят в собственно управленческом инструментарии ничего интересного и полезного для себя.

Исследование, проведенное R. Viitala [444], свидетельствует о распределении внимания менеджеров к компетенциям, относимым к разным группам, применительно к собственным планам развития. Опросив 2 500 финских менеджеров, работающих в разных областях производства и сервиса (позиции — средний и старший менеджмент), R. Viitala обнаружила несогласие участников опроса с моделями управленческих компетенций, имеющимися в литературе. Намерения руководителей в области развития собственных компетенций сосредоточены в прагматических зонах деловых навыков и технических компетенций.

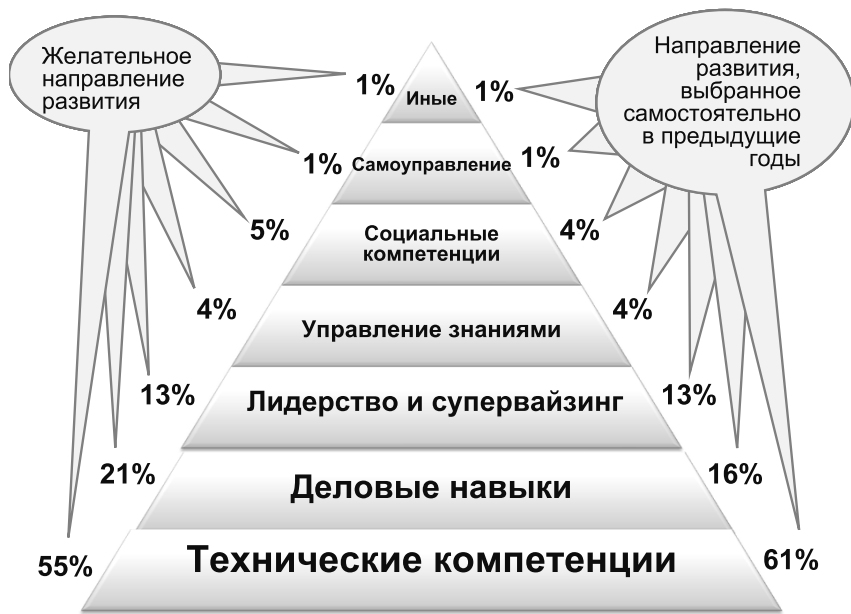


Рис. 74. Предпочтения менеджеров в выборе направления собственного развития (Viitala R., 2005)

Менеджеры с невероятным упорством обходят именно те направления, которые с точки зрения моделей управленческих компетенций являются приоритетными. Это говорит, по крайней мере, о том, что представления руководителей о собственных компетенциях и потребностях в их развитии отличаются от того, как это же выглядит с точки зрения устоявшихся *HR*-представлений. Несомненно, что менеджеры должны преодолеть разрыв между собственными взглядами и представлениями *HR*-специалистов, но это возможно только в том случае, если движение навстречу окажется обоюдным стремлением.

Более того, в предыдущих главах обсуждались результаты исследований, в которых руководители разных уровней также принимали участие в оценке значимости конкретных управленческих компетенций. Мы увидели, что в тех случаях, когда речь идет об «управленческих компетенциях вообще», руководители с большим энтузиазмом соглашались с необходимостью включения в модели управленческих компетенций конкретных позиций, важность которых подтверждена исследованиями. Однако, как только речь заходит о собственном развитии, определяемом моделью управленческих компетенций, картина меняется. Важ-

ные управленческие компетенции вежливо отодвигаются на периферию представлений о потребностях в собственном развитии, а неготовность к продвижению в данной сфере объясняется объективными обстоятельствами (цейтнот, позиция вышестоящего руководства и пр.). Позиция менеджеров относительно управленческих компетенций оказывается двойственной, и мы должны вскрыть природу этого явления.

Значимым аспектом затронутых проблем выступает необходимость объединения *СВА* и тех традиционных форм оценки эффективности, которые применяются в каждой компании, прежде всего практики непосредственного оценивания деятельности со стороны руководителя. В 2005 г. *М. Armstrong* и *А. Baron* опубликовали монографию [132], в которой представили анализ основных методов оценки компетенций. Они показали, что существует серьезное противоречие между привычными формами непосредственного оценивания сотрудников их непосредственными руководителями и технологиями, активно вводимыми в последнее время, особенно моделями компетенций.

Оценка со стороны непосредственного руководителя всегда дается в диалоге, касается конкретных ситуаций, сфокусирована на ценностях и анализе поведения, практически никогда не оформляется документально и напрямую не влияет на иные оценочные форматы, используемые в управлении (система вознаграждения, продвижение). Конечно, это не говорит о том, что непосредственная управленческая оценка не включена в общую систему управления, но ее место всегда особое, т. к. основная роль подобного оценивания видится в оказании воздействия на самосознание работника, а уже как следствие — на его работу.

Совершенно иная картина предстает в описании систем оценивания, предлагаемых *HR*-специалистами, в том числе основанных на моделях управленческих компетенций. Они всегда ориентированы на цели (достижения), напрямую связаны с системой оплаты труда, при оценке используются рейтинги, однозначно расставляющие сотрудников по виртуальным местам их ценности и значимости для организации, все оценки документируются и составляют монолитную структуру с многочисленными взаимосвязями, проявляющимися в рекомендациях о перемещениях и назначениях.

Противопоставление характеристик традиционной непосредственной управленческой оценки и оценки с помощью профессиональных *HR*-инструментов дает основания предполагать, что система «*сотрудник — непосредственный руководитель*» окажется наиболее сложной

зоной внедрения новых оценочных форматов, в частности оценок на основании модели компетенций.

А. Ward [449], собрав результаты исследований в компаниях начала 2000-х гг., показал, что в противоположность активной риторике на тему эффективности оценок на основании моделей компетенций практика свидетельствует о серьезных проблемах в данной области.

Таблица 32

**Распределение результатов использования системы оценки в организациях**  
(Ward A., 2005)

Показатель	%
Удовлетворенность руководителей в области организации управлением результативностью	5
Понимание сотрудниками корпоративной стратегии	5
Понимание руководителями значимости управленческого поведения в получении результата	20
Доверие сотрудников к непосредственным руководителям	20
Понимание сотрудниками роли руководителей в достижении результатов	40
Обвинения в адрес менеджеров на предмет слабых результатов или дефектов управления	50
Неготовность сотрудников «гореть на работе»	80

В 2009 г. британским центром *CIPD* опубликован отчет [433] об исследовании, посвященном эффективности управления результативностью в британских компаниях. Исследование проведено методом электронного опроса, в котором приняли участие 507 респондентов. На вопрос о том, кому должны принести пользу различные технологии управления производительностью и эффективностью, участники опроса ответили следующим образом (см. рис. 75).

Обратим внимание на то, что респонденты отметили значимость систем оценки не для организации, а для самих людей. В этих оценках сотрудники видят основания для собственного развития, возможность постоянной ориентации в организационном контексте. Введение метрики в области «мягкого управления» (*soft management*) особенно приветствуется сотрудниками, занятыми сложными видами деятельности, в которых фактическая (материальная) сторона не в полной мере отражает ее сущностную сторону. В этом же исследовании показано, какие формы и методы оценки используются в компаниях наиболее активно (см. рис. 76).

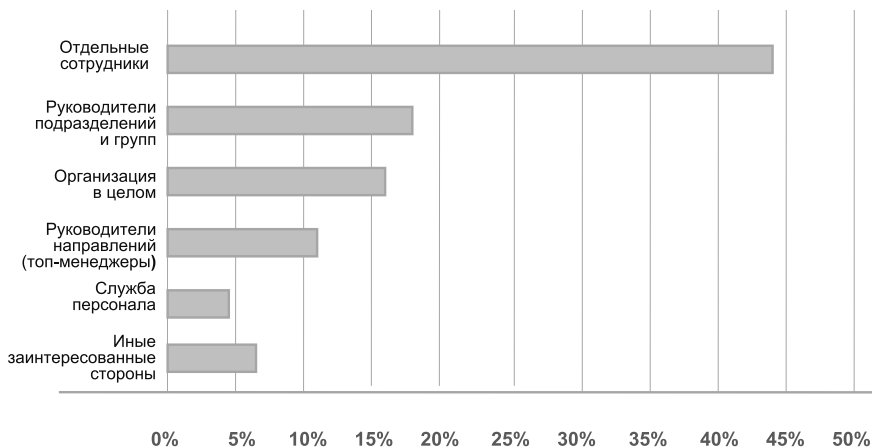


Рис. 75. Заинтересованность сторон в использовании технологий управления результативностью и эффективностью (британские компании) (CIPD, 2009)

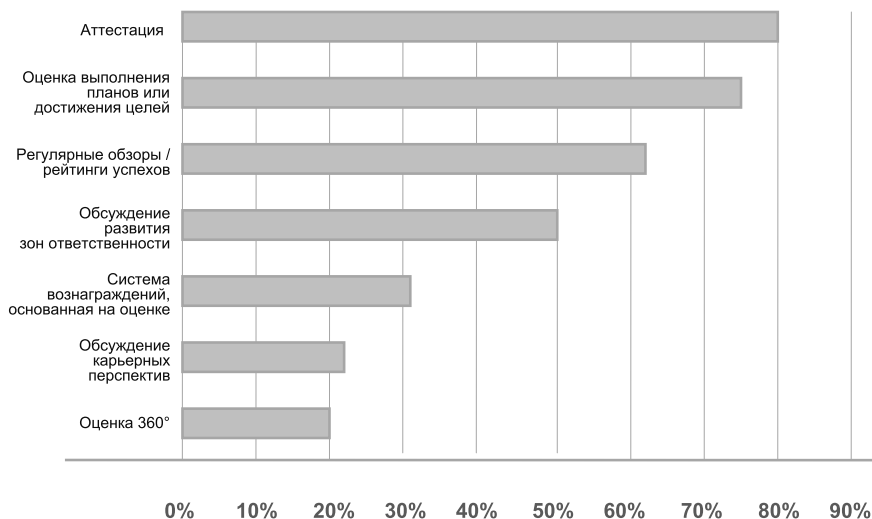


Рис. 76. Основные методы оценки сотрудников, используемые в компаниях (CIPD, 2009)

Применение моделей компетенций при этом отметили 72% респондентов, что свидетельствует о широте распространения данной технологии. С очевидностью результаты говорят о стремлении компаний к фор-



мализации процесса оценки эффективности сотрудников, т. к. большее внимание уделено аттестации, а иные значимые для самих сотрудников вопросы (вознаграждение и карьера) занимают далеко не лидирующее положение.

В целом модели компетенций используются в разных управленческих мероприятиях и с различными целями [417]. Они нужны для разъяснения требования к работе, поддержки работника со стороны его руководителя, для изменения действий и развития. С понятием «компетенция» и перечнем конкретных компетенций сотрудник встречается достаточно часто. Еще 15 лет назад основной набор форм знакомства с моделями компетенций был таков:

- разъяснения содержания отдельных компетенций;
- коучинг на основе модели компетенций;
- указание на компетенции, которые важны в работе;
- оценка на основании модели компетенций;
- развитие в области новых компетенций;
- рефлексия собственных действий в терминах компетенций;
- изменения отдельных действий в соответствии с моделью компетенций;
- ассессмент на основании модели компетенций;
- оказание помощи другим сотрудникам в области развития компетенций.

В то же время не секрет, что многие организации уже столкнулись с трудностями при введении в действие моделей компетенций, и в некоторых случаях это привело к полному отказу от их использования. Это можно обнаружить как по материалам зарубежных публикаций, так и по обзорам отечественной практики.

В мае 2010 г. портал *Trainings.ru* совместно с «Институтом тренинга — АРБ Про» провел интерактивный опрос [48], посвященный использованию моделей компетенций в компаниях. Результаты свидетельствуют о том, что, с одной стороны, модели компетенций получили широкое распространение, с другой стороны — существуют препятствия в использовании этого управленческого инструмента (см. табл. 33).

Таким образом, наличие модели компетенций в компании еще ничего не говорит о том, как она используется и используется ли вообще.

О подобной ситуации предупреждали специалисты еще несколько лет назад [281], описывая основные ошибки, которые встречаются при построении корпоративных моделей компетенций и их использовании. К пяти основным ошибкам авторы отнесли:

Таблица 33

**Практика применения моделей компетенций в России (Trainings.ru, 2010)**

Показатели	%
Наличие модели компетенций в компании	68,6
Модель используется только при подведении итогов работы за фиксированный период	31,4
Постоянное использование модели компетенций непосредственными руководителями	17,1
Модель компетенций используется с трудом, только представителями <i>HR</i> -службы	11,4
Модель компетенций в компании есть, но никем не используется	5,2
Модель компетенций используется только в <i>HR</i> -подразделении	2,9

- наименование и описание компетенций не ориентировано на характеристики результата;
- в наименованиях и описании компетенций нет корпоративной специфики;
- компетенции ориентированы на прошлое, а не на будущее;
- модели компетенций сформированы для нужд *HR*-подразделений, а не для руководителей разных уровней.

Проблема оказывается достаточно глубокой. Известная американская компания *HSI* провела анализ использования моделей компетенций и надежд, которые связаны с введением этого инструмента управления эффективностью [217]. Специалисты обнаружили, что уже состоялся так называемый «цикл неоправданных ожиданий».

Начало цикла пришлось на тот период, когда на рынок были выведены основные веб-продукты, позволяющие произвести оценку компетенций достаточно быстро. Компании стали активно покупать соответствующие ресурсы, которые позволяли решить проблему оценки компетенций сотрудников (прежде всего, менеджеров разных уровней) фактически без создания громоздкого оценочного проекта, занимающего большое время.

Использование современных средств позволяет получить оценку компетенций одного сотрудника, потратив в среднем один человеко-час, в структуру которого входят установка программы, проведение обучающего семинара и собственно производство оценки на основании компьютерных форм, получаемых при вхождении в компьютерную программу под паролем. Само оценивание одного человека другим на основании данных программ занимает, как правило, не более десяти минут в общей структуре временных затрат на оценку.

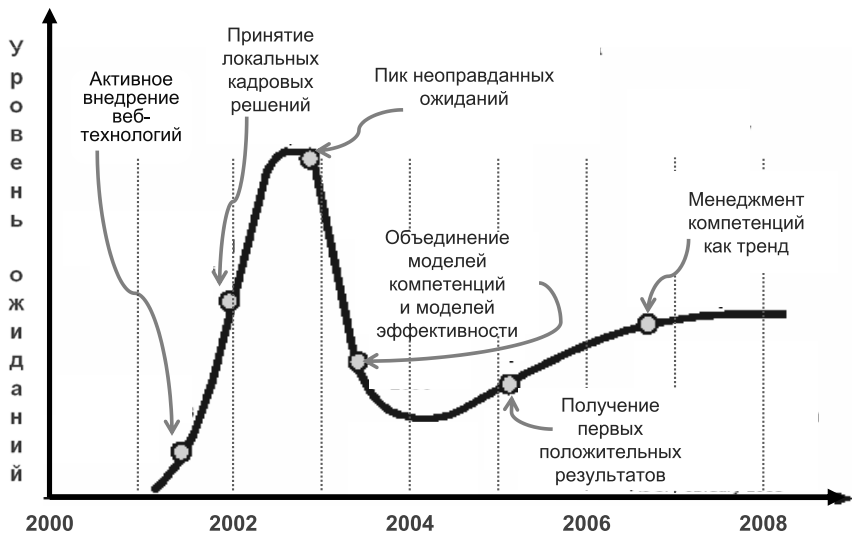


Рис. 77. «Цикл неоправданных ожиданий» использования моделей компетенций (Durgin T., 2006)

Успехи веб-технологий создали платформу для принятия кадровых решений на основе оценки компетенций. Активное развитие подобной практики приходится на начало 2002 г., когда многие компании объявляют состоявшиеся кадровые решения (размер бонусов, кадровые перемещения и назначения) и объясняют их оценками компетенций. Однако к началу 2003 г. становится ясно, что эти решения не привели к серьезным изменениям в производительности и эффективности, и компании начали активно искать пути объединения моделей компетенций и других инструментов оценки, в основном из арсенала «жесткого менеджмента».

В 2005 г. в ряде компаний были получены первые устойчивые результаты применения моделей компетенций в оценке и развитии эффективности деятельности, а с 2006 г. наметилась окончательная тенденция в росте эффектов применения моделей компетенций и образовался мейнстрим менеджмента компетенций.

«Цикл неоправданных ожиданий» реализован практически повсеместно с теми лишь отличиями, что для каждой страны, имеющей свой опыт применения моделей компетенций, он продемонстрирован со сдвигом в несколько лет.

Основные проблемы, которые возникают при введении моделей компетенций в практику управления, связаны с тем, что компании нечетко определяют заказчика оценки по компетенциям и те задачи управления, которые будут решаться с помощью этого инструмента. Также важно понимать, что вне зависимости от того, кто именно в организации инициирует заказ на модель компетенций (акционеры, генеральный директор, руководители подразделений, HR-служба), пользователем этой модели станут многие сотрудники (в основном большинство), т. к. они будут включены в процесс оценки и как оцениваемые, и как эксперты. Задачи, формулируемые заказчиком модели компетенций, могут входить в противоречие (явное или плохо рефлекслируемое) с задачами этих пользователей, что и создает сопротивление, часто приводящее к тому, что модель компетенций перестает применяться в той логике, в которой была создана.

## 10.2. Оценка индивидуальных компетенций: организационная феноменология

Модели компетенций являются моделями представлений об отличной работе. Соответственно, в том случае, когда на основании этих моделей строятся какие-то измерения, в результате должны быть получены данные о степени соответствия деятельности конкретного лица характеристикам модели. Однако предыдущее обсуждение природы моделей компетенций вообще и управленческих в частности никак не проливает свет на сущность метрики, используемой при создании оценочных инструментов.

В связи с этим нелишне вспомнить один из вопросов, сформулированных *A. Stoof, R.L. Martens и J.G. van Merriënboer* [413] в работе, которая упоминалась в пятой главе — можно ли вообще говорить о том, что существуют разные уровни компетенций, или речь идет о том, что компетенции и есть указание на определенный уровень деятельности? Поиском ответа на этот вопрос заняты не только исследователи академического уровня, но и обычные пользователи инструментов оценки индивидуальной эффективности, созданных на основе моделей компетенций.

Один из пользователей британского портала *TrainingZone, R. Rogers* [435], в 2003 г. очень четко сформулировал проблему, с которой сталкиваются многие. Он пишет: «У меня всегда возникает проблема при работе с моделями компетенций, в которых используется дифференциация по уровням или система рейтинговых оценок. Трудность заключается в определении логики различения и приписывания уровней, необходимы разъяснения, чтобы люди видели различия и понимали их смысл». Вопрос породил

бурную дискуссию, суть которой свелась к следующему. Были предложены несколько вариантов понятия «уровень компетенции» и варианты трактовок разных уровней в соответствии с размерностями обсуждаемых шкал. Общий итог дискуссии выглядит следующим образом:

- отсутствует единство представлений о том, существует ли отрицательная мерность компетенций;
- наличие нулевой отметки может означать как отсутствие ожидаемых действий, так и «действие по подсказке»;
- содержание шкал принципиально различно.

Таблица 34

### Разнообразие представлений об уровнях компетенций

Шкала	Уровень компетенций			
	Предмет измерения			
	Уровень влияния/ срок влияния	Зона распространения	Широта переноса	Степень самостоятельности
–1	–	–	–	Я ничего не знаю/не умею
0	–	–	–	Я это сделаю с посторонней помощью
1	Оперативный уровень (on-line)	Компетенция используется только в самостоятельной работе	Выполнение работ в стандартном диапазоне ее разнообразия	Я сделаю это самостоятельно
2	–	Компетенция значима на уровне группы/команды	Выполнение работ в различных обстоятельствах, в том числе нестандартных	–
3	Тактический уровень (6–12 месяцев)	Компетенция способствует управлению группой/подразделением	Выполнение работ с принятием на себя ответственности за действия других людей	Я могу быть наставником для других
4	Стратегический уровень (более 2 лет)	Компетенция значима на уровне всей организации и влияет на ее эффективность	Выполнение работ в условиях неопределенности и риска с высокой ответственностью за действия всех сотрудников	Я эксперт мирового уровня в этом вопросе

Эта иллюстрация как нельзя лучше показывает, что каждый пользователь моделей компетенций является участником процесса конструирования, строит свою концепцию компетенций и использует собственную метрику.

Проблема измерений не облегчается даже в том случае, если мы станем использовать в компании общую для всех шкалу, в которой будет четко указан *«предмет мерности»*, например степень овладения компетенцией или уровень значимости компетенции для работы в должности. Все равно нерешенным остается вопрос о том, как именно трактуется предмет оценки и что именно (какой объект) подлежит субъективному измерению эксперта при оценке той или иной компетенции.

Модели управленческих компетенций, предлагаемые организациями своим работникам, становятся полем настоящего сражения не только потому, что на основании оценок формируются кадровые решения, касающиеся конкретных людей, но и потому, что предлагаемые модели компетенций внедряются в устойчивую систему персонального, группового, социального когнитивного моделирования. Сотрудники организации, вне зависимости от того, существует в ней модель компетенций или нет, всегда оценивают друг друга, составляя своеобразные рейтинги по различным основаниям. Поэтому очень важно, чтобы предложенные модели компетенций не противоречили сложившимся моделям социального восприятия, а дополняли и мягко корректировали их.

В середине нашего исследования (гл. 5) мы пришли к выводу, что *«компетенции»* и *«компетентность»* — разные модели, а представления, скрывающиеся за ними, имеют разную природу. В том случае, если в качестве предмета исследования выступают представления самих действующих лиц (сотрудников, руководителей) или независимых экспертов (не заинтересованных в конкретном результате или продукте), модель эффективной деятельности всегда будет построена в психологических категориях и будет отражать образ действующего субъекта, а не картину его действий, т. е. будет моделью компетентности. Исследований в области восприятия управленческого поведения с целью выделения субъективных оценочных шкал не так много, и отраднo, что ими могут похвастаться именно отечественные специалисты.

Так, еще в 1990-е гг. *Э.В. Бабушкин* [12] обнаружил, что портрет идеального руководителя содержит очевидные архетипические черты. Модель, выстроенная на основании методики семантического дифференциала, позволяет обнаружить три образа, которые служат образцами поведения для начинающих руководителей. Исследование было проведено на одном из промышленных предприятий, респондентами высту-

пали мужчины 20–35 лет, имеющие высшее (незаконченное высшее) образование и уже занимающие управленческие должности. Факторный анализ позволил определить три основных фактора, в которые объединились оценки, данные респондентами. В таблице представлены коэффициенты корреляции между выявленными факторами и отдельными характеристиками, включенными в этот фактор, интерпретируемый как самостоятельный тип идеального руководителя.

Таблица 35

## Три образа идеального руководителя (Бабушкин Э.В., 2011)

Идеальный руководитель					
Тип 1		Тип 2		Тип 3	
Качество	Корр.	Качество	Корр.	Качество	Корр.
Честный	0,76	Общительный	0,73	Ответственный	0,83
Справедливый	0,76	Уверенный	0,72	Знающий свое дело	0,74
Отзывчивый	0,63	Разговорчивый	0,71	Инициативный	0,57
Контролирующий	0,61	Дружелюбный	0,70	Исполнительный	0,57
Добросовестный	0,61	Независимый	0,60	Упрямый	0,48
Опытный	0,59	Дисциплиниро- ванный	0,58	Неопытный	0,43
Дружелюбный	0,53	Решительный	0,56	Невозмутимый	0,43
Самостоятельный	0,52	Активный	0,55		
		Открытый	0,54		
		Самостоятель- ный	0,52		
		Инициативный	0,51		

Автор исследования интерпретирует полученные типологические портреты как последовательно сменяющиеся образы авторитетов в представлениях мужчин-руководителей. Тип 1 назван «отец», тип 2 — «уличный заводила», тип 3 — «тренер». Существование подобных ориентиров характерно для российской городской культуры конца XX в., во многом сохраняемой и в настоящее время, особенно как элементы организационной культуры промышленных предприятий нецентральных городов. Это следует иметь в виду при формировании моделей управленческих компетенций, которые не могут не быть ориентированы на традиционные модели социальной перцепции.

Перцептивные модели, которые выявил Э.В. Бабушкин, отражают представления молодых руководителей, только начинающих управленческую карьеру. Тем интереснее обнаружить различия представлений,

связанные с объективными характеристиками (возраст, гендер, организационный статус).

Специалисты компании *Экопси* [98] проанализировали характеристики, которые используют сотрудники компании *МТС* в обычной практике при оценке коллег. Оказалось, что сотрудники предпочитают использовать для оценки друг друга 2–3 категории (в то время как в моделях компетенций обычно предлагается не менее семи компетенций). Еще более интересными оказались иные данные. Выяснилось, что в качестве независимых оценочных категорий в обычной жизни сотрудники компании используют всего четыре:

- профессионализм,
- влияние,
- порядочность,
- амбициозность.

Указанные четыре категории по-разному соотносятся между собой в субъективных моделях восприятия сотрудниками друг друга. Наиболее яркие различия выявлены между системами восприятия у мужчин и женщин, молодых и более опытных сотрудников, достигших серьезных карьерных вершин и рядовых. В целом результаты исследования говорят о следующем:

- женщины напрямую связывают профессионализм и порядочность («непорядочные не профессиональны»), негативно относятся к амбициозности, нейтрально расценивают влияние и большое внимание уделяют коммуникации и этике;
- молодые сотрудники положительно расценивают амбициозность и напрямую связывают ее с профессионализмом, влияние понимают как результат уверенности в себе, а порядочность не рассматривают как существенный признак;
- сотрудники с большим опытом отрицательно относятся к амбициозности, особо подчеркивают связь порядочности, уравновешенности и исполнительности, а влияние напрямую соединяют с ориентацией на команду;
- сотрудники, сделавшие карьеру, положительно относятся к амбициозности и видят ее связь с уверенностью в себе, объединяют влияние и порядочность; профессионализм рассматривается как самостоятельный, но не самый важный компонент оценочной системы.

Различия в моделях оценки других людей, связанные с такими объективными характеристиками, как стаж работы, уровень должности, возраст и гендерный фактор, свидетельствуют о том, что представления



об эффективном работнике меняются в соответствии с объективными изменениями статуса субъекта оценки.

Несомненно, эти данные говорят только об одном: в представленных результатах отчетливо проявлена проективная природа субъективных оценочных конструкторов. Фактически перед нами модели самооценки, используемые как отправные точки для оценивания других. Это и есть *модели компетентности*, образы «Я-идеального», зафиксированные в психологических категориях. Сотрудники организации, имеющие различный профессиональный и жизненный опыт, добившиеся разных результатов и по-разному переживающие собственные достижения и связанные с ними усилия, строят *модели собственной компетентности* и используют их для интерпретации поведения других людей.

Результаты данного исследования говорят о том, что в одних и тех же действиях одни эксперты увидели бы проявления амбициозности, а другие — нет, а если бы все сошлись на том, что конкретный человек амбициозен, одни посчитали бы это признаком некомпетентности, а другие, наоборот, увидели бы в этом положительный признак.

Выявленные особенности социального восприятия заставляют всерьез задуматься над тем, как сильно модель компетенций, предлагаемая для использования, может изменить существующую субъективную матрицу оценки. Скорее всего, *модели компетенций* будут вступать в противоречие с субъективными матрицами оценки (*моделями компетентности*).

Для того чтобы определить влияние индивидуальных моделей оценки (*моделей компетентности*) на результаты, получаемые при использовании моделей управленческих компетенций, нами было предпринято исследование, в котором приняли участие 227 руководителей высокого уровня нескольких компаний Северо-Западного региона России (первые лица компаний, руководители департаментов по направлениям и крупных подразделений). Эти руководители выступали в качестве экспертов, оценивающих своих непосредственных подчиненных — руководителей среднего и низового звена — с помощью измерительной методики *The Leadership Circle Profile®* [428]. Кластеры компетенций, которые затронуты данным инструментом, — работа с информацией, принятие решений, взаимодействие, направленность на задачу, действие в неопределенности, командная ориентация — представляют собой наиболее часто встречающиеся элементы корпоративных моделей компетенций.

Респондентам был предложен список из 30 вопросов, отражающих основные характеристики управленческого поведения, значимого в ежедневной работе (поведенческие индикаторы). Каждый респондент оце-

нивал 2–10 подчиненных, определяя соответствие их поведения предложенным индикаторам по шкале порядка ( $N = 7$ ).

Использование двух вариантов статистической обработки (корреляционный анализ и иерархический кластерный анализ методом Варда, с использованием квадрата Евклидова расстояния) позволило обнаружить, что в рамках предложенной оценочной модели руководители, принадлежащие к разным организациям, по-разному интерпретировали отдельные шкалы. Наибольшее различие было получено по таким параметрам, как «*настойчивость в достижении собственных целей*» и «*включенность в групповой проект*». В одной из компаний (83 участника) настойчивость оказалась положительно связанной с постановкой целей ( $r = 0,31$ ), в другой (52 участника) — с недооценкой других людей ( $r = 0,42$ ). Соответственно в первой компании настойчивость воспринимается как положительная характеристика и поддерживается руководством, в другой — ассоциируется с эгоизмом, отвлеченностью на собственные задачи. Включенность в групповой проект через самостоятельное выполнение работы в одной компании воспринималась как положительная характеристика (средний балл успешных руководителей — 5,1 по семибалльной шкале, неуспешных — 2,8), в другой компании — как отрицательная (средний балл успешных руководителей — 3,2, средний балл начинающих и неуспешных руководителей — 5,8).

Руководители-эксперты используют при оценке устойчивые представления о хорошем и плохом менеджере и интерпретируют содержание шкал оценочного инструмента в соответствии со своими представлениями. Поэтому невозможно применять модели компетенций (особенно управленческих компетенций) без серьезной предварительной работы по выявлению индивидуальных и корпоративных моделей социальной перцепции.

Проблема измерения компетенций важна еще и потому, что в организациях получение оценки компетенций для сотрудников связаны с иными форматами измерений — социальным и социально-психологическим. Оценки компетенций прямо или опосредованно объединены с системами оплаты труда и кадровых назначений [23]. Эти организационные форматы определяют рейтинги сотрудников в организации: система кадровых назначений представляет собой рейтинг формальных статусов, а система оплаты труда — рейтинг социально-психологических статусов (в том случае, если структура оплаты труда не жестко связана с уровнем должностей). Применяя сопряженные метрики, руководство

компания задает более или менее жесткие критерии группирования сотрудников, которые и выступают как модели идентификации. Пример такого жесткого форматирования предлагает *О.С. Москвина* [81], описывая практику использования моделей компетенций на предприятиях железнодорожного транспорта.

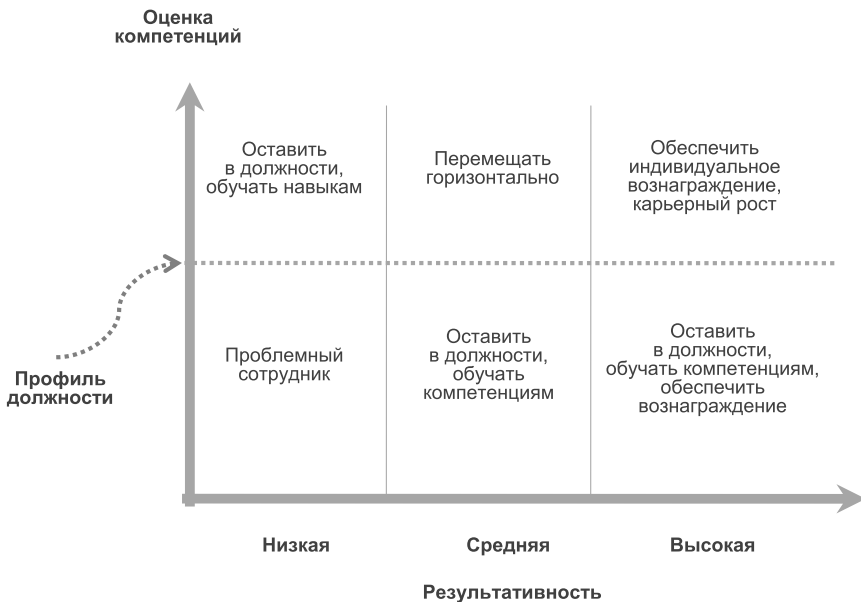


Рис. 78. Решения, принимаемые на основе персональной оценки компетенций (*Москвина О.С., 2011*)

Конечно, данная концепция вызывает больше вопросов, чем дает ответов, в частности по поводу различия «*обучения навыкам*» и «*обучения компетенциям*», но в данном случае нас интересует иной аспект. Представленная модель ясно показывает, что в современной практике результативность не выступает как итоговый критерий оценки сотрудника. Фактический результат представляет собой лишь повод для оценки, но не определяет ее в полной мере.

Эту же идею реализует в своих проектах *V. Nissinen* [359]. Многочисленные исследования в финских компаниях показали, как модель управленческих компетенций ориентирует экспертов, оценивающих эффективность менеджеров, при определении уровня их эффективности в соответствии с объективными результатами деятельности.

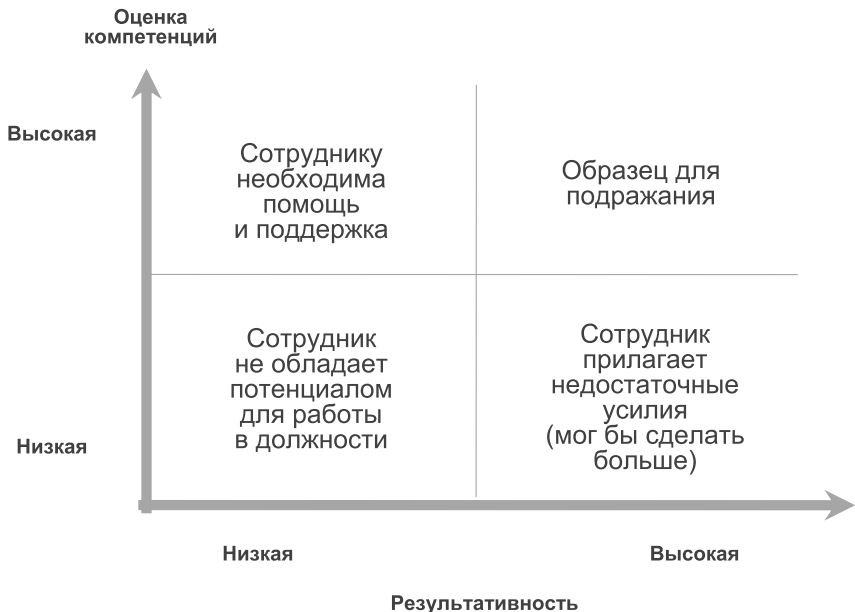


Рис. 79. Структура экспертного мнения  
(Nissinen V., Anttalaisen J., Kauppisen R., 2008)

Используя модель DeepLead®, финские исследователи обнаружили существенные различия в мнениях экспертов, участвующих в оценке компетенций по методу «360». Полученные данные говорят о том, что оценка, данная со стороны непосредственного руководителя и руководителей более высокого уровня, отличается от оценки, данной подчиненными, в большинстве случаев оценивания.

В том случае, если в оценке принимают участие подчиненные, их интересуют компетенции в зоне «*доверие*» и «*индивидуальный подход*». И это не удивительно. Анализируя проблемы современного менеджмента, мы не раз обращались к теме доверия и персонификации сотрудников современных организаций как к базовым ценностям управления. Когда менеджера оценивают руководители более высокого уровня, они обращают внимание на зону «*воздействие на сотрудников*» и «*развитие сотрудников*», что также не выглядит неожиданным. Проблема заключается в том, что одна и та же деятельность менеджера оказывается оцененной низко или высоко в зависимости от того, насколько высокие оценки ему поставил конкретный эксперт по значимым для себя (как для эксперта) компетенциям.

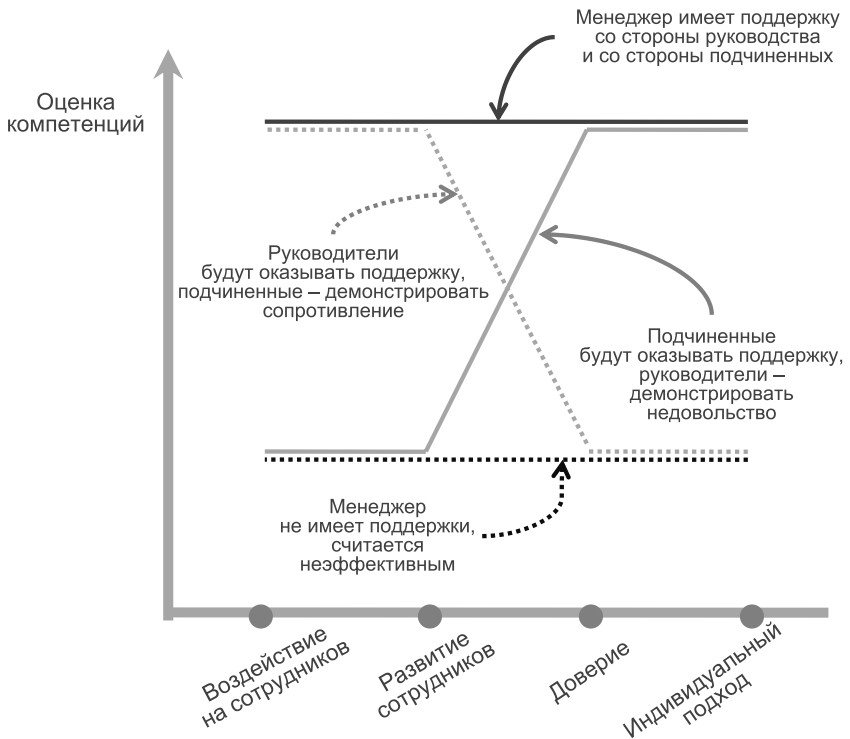


Рис. 80. Формула эффективности менеджера на основании оценки управленческих компетенций

«Формула эффективности» заключается в том, что менеджеру необходимо обратить внимание на все области компетенций для того, чтобы при отличной работе никто в компании — ни подчиненные, ни вышестоящие руководители — не усомнился в его эффективности.

Результат индивидуальной оценки компетенций (*персональный профиль компетенций*) сам по себе ни о чем не говорит до тех пор, пока менеджеру не станет ясно, кто именно (какая группа экспертов) его оценивала и, соответственно, какие содержательные шкалы скрывают те или иные числовые оценки.

Оценка компетенций предполагает использование шкал, содержанием которых выступает компетенция, а структурой — рейтинг. Оценка компетенций всегда представляет собой сравнение разных сотрудников между собой. В любом случае эксперту предлагается заполнить оценочный бланк, в котором каждой компетенции приписывается некая раз-

мерность. Вне зависимости от того, как внешне выглядит предложенная шкала (словесная, числовая) и как она устроена (с фиксацией центрального значения, крайних значений, промежуточных точек, оптимального уровня), по сути, это шкала порядка, используя которую эксперт и составляет свои оценки.

Применение шкалы порядка позволяет эксперту использовать собственные критерии, по которым он определяет степень близости оценок конкретного сотрудника к идеалу, допустимому минимуму, к усредненному представлению о сотрудниках вообще. Эти критерии остаются скрытыми и могут быть обозначены только в том случае, когда эксперт дает дополнительный комментарий к своим оценкам. Как правило, этот комментарий содержит категории свойств и качеств и не может дать направленную и конкретную информацию как оцениваемым сотрудникам, так и *HR*-специалистам в вопросах развития компетенций, т. к. не содержит подсказок о способах или формах коррекции.

Инструменты оценки (бланки, которые заполняют эксперты) выстроены таким образом, что индикатор или компетенция, указанные в бланке, становятся объектом измерения, а предмет измерения (интенсивность проявления, особая манера действия, применение специфических средств и т. п.) остается не обозначенным, что и позволяет именно в этой — предметной — области проявлять индивидуальные экспертные когнитивные построения.

Исследование реальных оснований расстановки оценок в рамках шкалы порядка легче всего провести, анализируя комментарии экспертов по поводу «не максимальных» оценок, которые они поставили вполне успешным менеджерам. Такой подход позволяет исключить те допущения, которые обычно вступают в силу при постановке высоких (особенно максимально высоких) оценок или при низкой оценке неуспешных (проблемных) сотрудников.

С этой целью нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 512 руководителей (стратегический управленческий уровень и руководители направлений филиалов крупных компаний). Им было предложено оценить на выбор четверых своих успешных подчиненных, являющихся руководителями нижележащего уровня. Для проведения оценки использовались *The Leadership Circle Profile®*, *DeepLead®* и сокращенная версия *The Leadership Architect®*. Все оценочные системы представляют собой перечень индикаторов, а оценка индивидуальных показателей определяется через выбор по числовой шкале.

Участники эксперимента были разделены на 3 группы, каждой из которых в качестве инструмента оценки была предоставлена только одна

методика. После того, как оценки были выставлены, мы попросили экспертов прокомментировать те случаи, когда успешные (с их точки зрения) руководители получили «не максимальные», но высокие баллы по отдельным индикаторам. Всего было получено более 2 000 комментариев, поясняющих основания выставления «не максимальной», но высокой оценки. Сами эксперты проанализировали свои комментарии, исключив из них указания на свойства и качества и оставив только указания на способы, формы действий, использование конкретных инструментов и достижение результатов с определенными характеристиками.

Перечень оснований для выставления «не максимальных» оценок, вне зависимости от модели управленческих компетенций, в рамках применения которой был получен соответствующий комментарий, были проклассифицированы с присвоением индексов.

Анализ соотношения комментариев экспертов и выставленных ими числовых оценок по разным индикаторам различных моделей управленческих компетенций показывает, что руководители-эксперты используют несколько критериев понижения оценки одновременно (как правило, не больше трех). Эти критерии в полной мере корреспондируют характеристикам конструкта «компетентность», которые подробно были описаны в пятой главе. К ним относятся важные для управления категории темпа (скорости), постоянства (повторяемости и устойчивости), независимости от ситуации (или учета значимых компонентов ситуации), адекватности использованного ресурса (или способа действий) достижения более высокого результата, чем ожидалось.

Однако эксперты в соответствии с процедурой предварительного анализа собственных комментариев были вынуждены перевести свои представления о *компетентности* оцениваемого руководителя в параметры *компетенций* (описания характеристик наблюдаемых действий). В результате они смогли отразить имеющуюся у большинства из них *модель управленческих критериев оценки компетенций*, не зависящих от содержания индикаторов конкретной модели компетенций, в рамках которой она получена (см. табл. 36).

Представленные данные подтверждают предположение о том, что вне зависимости от предложенных моделей управленческих компетенций эксперты используют свои критерии оценки (шкалы). Попытка перевести субъективные шкалы в семантику моделей компетенций привела к тому, что оказалось возможным выявить базовые управленческие критерии, по которым руководители более высокого уровня дифференцируют своих подчиненных, в целом относящихся к категории успешных или перспективных менеджеров.

Таблица 36

**Управленческие критерии снижения оценки  
по индикаторам различных моделей управленческих компетенций  
(512 участников, 2 143 оценочных комментария)**

	Модели управленческих компетенций		
	<i>The Leadership Circle Profile®</i>	<i>DeepLead®</i>	<i>The Leadership Architect®</i>
Количество экспертов	<b>198</b>	<b>176</b>	<b>138</b>
Число комментариев	<b>868</b>	<b>722</b>	<b>553</b>
<b>Управленческие критерии</b>	<b>%</b>		
Темп и ритм	29	24	18
Устойчивость и независимость	26	18	28
Адекватность средств	27	30	32
Превышение ожиданий заказчика	15	12	8
Иное	3	16	14

Характеристики экспертных критериев выражены в следующем.

- Эксперты отмечали, что сотрудники, которые получают не максимальную оценку по тому или иному индикатору, проявляют соответствующее поведение не сразу, с задержкой, приступают к действиям не в момент получения задачи, а чуть позже, «раскачиваются». Этот критерий при его описании в психологических категориях расценивался то как «недостаточная стрессоустойчивость» (при обращении к критическим ситуациям), то как «нехватка гибкости» (при анализе реакций на изменения), то как «дефицит креативности» (при оценке действий в нестандартных условиях). Содержанием критерия является *оценка действия во времени*.
- Критерий ситуации выражается в том, что эксперты называют словами «всегда» и «везде» независимость проявления от ситуации, в которой наблюдается оцениваемый. Если поведение, зафиксированное индикатором, проявляется время от времени, если оно ситуативно зависимо, соответствующее свойство расценивают как недостаточное или находящееся в процессе развития. Критерий ситуации описывается в психологических характеристиках то как дефицит навыков, то как проявление конкретной черты характера (*мягкость, недостаток настойчивости*), то как проявление сниженной мотивации («он не очень старается»). Содержанием критерия выступает *действие в ситуации*.



- Компетенция считается сформированной, выраженной, представленной в том случае, если при ее проявлении оцениваемый ведет себя *«технологично»*, использует адекватные организационные средства, прежде всего информационные, не обращается за помощью и поддержкой, не привлекает дополнительно иных исполнителей или привлекает только тех, кто должен участвовать в деятельности в соответствии с характеристиками функциональной или организационной структуры. Претензии экспертов в рамках данного критерия содержат указания на *«неправильность»*, на применение того, что *«не принято в организации»* (в частности, прямое обращение к первому лицу). Подобные технологичные действия в зависимости от ситуации могут расцениваться как *«нежелательные»* (т. е. не соответствующие стандартам) или как *«нечестные»* (в случае привлечения к получению результата других лиц). Самое главное, что эксперты описывают их как *неадекватные и несамостоятельные*. Содержание критерия — *соответствие применяемых средств достижения результата ожиданиям экспертов*.
- Развитая компетенция, с точки зрения экспертов, предполагает некоторое *«превышение по результату»* по отношению к запросу. В результатах, предъявляемых носителями невысоко оцененных компетенций, всегда обнаруживаются дополнительные качественные характеристики, оцениваемые негативно (*«он делает только то, что требуется, ничего дополнительного»*, *«жду от него в этом направлении чего-то нового, а он делает правильно, но не более того»*). Эксперты видят в этом недостаток проявления дополнительных усилий (*мотивации*) или отражение личностных особенностей (*консерватизм*). Содержание критерия — *соответствие результата ожиданиям эксперта*.

Критерии, которые используют руководители, выступающие в роли экспертов, соответствуют не только модели компетентности, но и характеристикам предмета управления, который был описан при анализе особенностей современного менеджмента. Так как экспертами являются тоже менеджеры, они привносят в интерпретацию индикаторов управленческих компетенций больший смысл, усиливая управленческую направленность применяемой модели.

Если каждую компетенцию, подлежащую оценке, описать в системе координат, заданной экспертами, получится модель *«компетенции-в-действии»*. Перевод оценок компетенций в соответствующую измерительную систему позволяет обнаружить особенности менеджеров и их



Рис. 81. Соотношение объектов управления, предметов управления и управленческих критериев оценки компетенций

управленческий потенциал вне зависимости от того, какая именно модель компетенций используется в конкретной компании.

Результат работы с экспертными критериями дает информации не меньше, чем анализ профиля компетенций, полученного в результате применения конкретной модели. Фактически мы получаем иной конструкт, отражающий те же характеристики деятельности менеджеров, но в категориях, которые им понятны, т. к. они встречаются с ними в ежедневной работе. Более того, портрет эффективного менеджера, составленный на основе управленческих критериев, показывает приоритеты компании, т. е. может служить основанием для понимания перспектив и ограничений для сотрудников, работающих в ней.

Различные модели компетенций могут быть использованы с равным результатом. Важно, чтобы все участники проектов по построению и применению моделей компетенций видели в них именно то, что важно в их работе и развитии. Любую модель компетенций можно позиционировать как жесткий инструмент, а можно использовать достаточно гибко, что не повредит ни модели, ни самой идее компетенций.

### 10.3. Персональный профиль управленческих компетенций: особенности интерпретации

Использование любой оценочной модели, основанной на идее компетенций, предполагает построение персональных профилей компетенций, содержащих оценки, выставленные экспертами в рамках различных технологий. Среди самых популярных вариантов применения моделей управленческих компетенций — модель 180<sup>о</sup> (самооценка + оценка со стороны непосредственного руководителя) и модель 360<sup>о</sup> (180<sup>о</sup> + оценка со стороны подчиненных + оценка со стороны коллег, занимающих аналогичные управленческие позиции). Могут быть использованы и иные вариации оценочных процедур с включением или исключением тех или иных категорий экспертов.

Любая модель управленческих компетенций предполагает получение балльной оценки как по отдельным индикаторам, так и в целом по компетенции, к которой они относятся.

В результате каждый оцениваемый получает *персональный профиль компетенций* — обобщенные результаты оценки по одной из оценочных моделей. Именно в этот момент и разворачивается основная драма применения моделей компетенций в организациях. Предъявление любому сотруднику его персонального профиля компетенций выступает как инструмент оказания управленческого воздействия. Индивидуальный профиль — иллюстрация, отражающая рейтинг сотрудника в организации, легитимизированный моделью компетенций. Этот рейтинг должен быть использован — и желательно самим сотрудником — иначе зачем его информировать о том, какие оценки ему выставили руководители, коллеги и подчиненные.

На практике предлагаемая к рассмотрению проблема выглядит следующим образом. Если сотруднику указывают на то, что у него недостаточно выражена (проявлена) конкретная компетенция, как изменить то, что полагается как ее индикаторы или структурные элементы? Что конкретно может сделать сотрудник для того, чтобы при следующей оценке компетенций он получил более высокие баллы? Может ли он вообще как-то влиять на динамику результатов подобной оценки, или ему необходимо смириться с тем, что эти результаты носят независимый от него характер? Таким образом, методологическая сложность приобретает явный практический смысл.

Еще задолго до того, как компетентностная идеология захватила пространство гуманитарного дискурса, данную проблему описали *J. Luft* и *H. Ingham* [325] в своей знаменитой модели, названной «окно Джозгару».

Эта модель ясно иллюстрирует основную проблему измерения и оценки в области человеческого поведения: оценщик и оцениваемый одно и то же видят по-разному. Характеристики, которые определяет у себя оцениваемый (носитель поведения), не просто не совпадают с характеристиками, которые этому поведению дает оценщик, но и зачастую противоречат им. В частности, *J. Luft* и *H. Ingham* показали, что сам человек не видит в себе тех проявлений, которые другие люди в нем замечают (в модели это названо *слепой зоной*), а наблюдатели не знают о тех характеристиках, которые субъект — носитель оцениваемого поведения в себе хорошо различает, но тщательно скрывает от окружающих, расценивая эти характеристики как отрицательные (*скрытая зона*). Модель «*окно Джогари*» проста и понятна, ее легко использовать на практике, о чем свидетельствуют многочисленные указания при описании моделей обучения и развития персонала (см., в частности, сообщение *П. Филлиндаш* [112]). В то же время применение этой модели с целью работы в парадигме компетенций представляется проблематичным.

Сложность заключается в следующем: то, что оценивает сторонний наблюдатель (эксперт) как компетенцию (или ее индикатор), носителю поведения не дано в непосредственном наблюдении. Человек не видит своих компетенций и своего поведения, он использует иные категории для самоописания. Эти иные категории являются объектами его самонаблюдения и предметом самоописания. Например, *переживаемое усилие* при выполнении конкретной задачи (*объект наблюдения*) описывается как «*трудность*» или «*сложность*» (*предмет оценки*). Субъект деятельности старается указать на свою мотивацию, знания, навыки, установки — на все то, что ему дано в непосредственном наблюдении «изнутри», в то время как субъект оценки (эксперт) предпочитает видеть комплексный эффект, то, что в устоявшейся отечественной практике именуется «*владением*».

Сама компетентностная идея свидетельствует об обязательном наличии «*другого лица*» — адресата, заказчика, пользователя того, что создается обладателем компетенции. Он, этот заказчик, и задает содержание компетенции, то, «*как она должна выглядеть*», в то время как обладателю компетенции (если его признают таковым, а в большей степени, если ему отказывают в таком признании) важно то, «*чем она является*» в терминах его самоописания и самоощущений. Типичный пример, иллюстрирующий данное положение, известен любому руководителю: он обращается к подчиненному и говорит, что тот недостаточно хорошо (качественно) выполнил работу. Подчиненный на это, как правило, возражает тем, что указывает на предпринятые усилия («*я стараюсь и даже мучаюсь*») или перечисляет совершенные действия. Налицо различие в

понимании предмета обсуждения, что и является реальным препятствием к улучшению конкретной ситуации.

Еще большая сложность возникает в том, что позиция заказчика (пользователя) компетенции не может быть объективной, она зависит от его опыта, его актуальной потребности, сложившейся в организации (сообществе) системы норм и правил. То, что вполне удовлетворяло вчера, уже считается недостаточным сегодня. О чем же идет речь при анализе индивидуального профиля компетенций? О потребности в новой компетенции или в ином уровне имеющейся компетенции? Ответ на этот вопрос важен, т. к. от него зависит и то, чего мы ожидаем от носителя компетенций — формирования на какой-то основе (нечетко определяемой) психологических новообразований или изменения количественных показателей (например, усиление) уже имеющегося психического процесса, состояния или свойства.

Подводя итоги обсуждению методологических аспектов проблемы интерпретации компетенций, следует признать, что для внешнего наблюдателя (эксперта, потребителя, заказчика) конкретных компетенций оказывается не очень важным, за счет каких именно психологических инструментов (психических механизмов) субъект оказывается эффективным работником, качественно выполняющим поставленную задачу. Ведь в этом выполнении ведущую роль могут иметь знания, систематизирующие деятельность, навыки, обеспечивающие темп получения и повторяемость результата, мотивация, направляющая активность и удерживающая ее до получения заданного результата, состояние, позволяющее активировать психические ресурсы, включая подсознательные механизмы, и многое другое.

Для внешнего наблюдателя важен факт достижения результата при заданных условиях (*время, место, способ*). Именно это обстоятельство — отсутствие важности для наблюдателя «психологической кухни» компетенций, внимание только к объективной стороне процесса достижения результата и обеспечило теме компетенций широкое распространение в социальной практике. Одним из подтверждений данного тезиса может выступать замечание *А.А. Алдашевой* [3] о том, что в период кризиса в банковской сфере специалисты смогли удержаться отнюдь не за счет реализации профессионально важных качеств или личностных особенностей. Решающей оказалась готовность немедленно демонстрировать в работе то, чему только что учили. Соответствие ожиданиям оказывается важнее психологических характеристик.

При анализе современных подходов к определению и описанию компетенций (гл. 5) нами было высказано предположение о том, что по-

зиции заказчика (эксперта) и исполнителя описываются соответственно *моделями компетенций* и *моделями компетентности*. Чтобы проверить, так ли это, нами были проанализированы реакции руководителей на конкретные конфигурации индивидуальных профилей управленческих компетенций. Для этого был проведен эксперимент, в котором приняли участие 1982 руководителя, участвующих в программах развития управленческого резерва.

Участникам предъявлялись индивидуальные профили компетенций, составленные произвольно на основании модели компетенций, которая предварительно была представлена и обсуждена. Перед ними была поставлена задача — определить свое отношение к сотруднику на основании оценок компетенций, содержащихся в индивидуальном профиле. Профили, которые были предоставлены для анализа, были составлены произвольно и не отражали оценок, приписываемых конкретным людям.

Участникам эксперимента было объяснено, что профиль отражает оценку по методу 270°, т. е. представляет собой обобщенные данные оценок со стороны вышестоящих руководителей, коллег и подчиненных оцениваемого лица. Профили имели определенную кодировку, которая подсказывала, к какой категории работников принадлежит тот сотрудник, которого оценивали:

- один из руководителей вышестоящего управленческого уровня;
- один из коллег того же управленческого статуса;
- один из непосредственных подчиненных участника эксперимента — руководитель нижнего уровня;
- сам участник эксперимента.

Результаты эксперимента показали, что позиция руководителя в статусе эксперта — интерпретатора профиля управленческих компетенций зависит от того, какая организационная роль была присвоена данному оцениваемому.

Участников просили сформулировать выводы на основании оценок, представленных в конкретном профиле. Распределение содержания отзывов показывает, что один профиль комментируется не более чем тремя способами, в которых отражается:

- *констатация данных*, внесенных в профиль («*высокие оценки получены по компетенциям...*», «*очень низкие показатели по...*»);
- *выражение чувств и отношения* (одобрение, сочувствие, удивление, осуждение);
- *объяснение причин* высоких или низких оценок («*он, наверное, немотивирован*», «*этот, вероятно, некоммуникабельный*»);

- действие или управленческое решение, выражающееся в готовности совершить конкретные действия в адрес обладателя профиля («я бы его сразу уволил», «здесь нужно давать более сложные задания»).

Таблица 37

**Варианты интерпретации профиля управленческих компетенций**  
(*N*=1982)

Интерпретация профиля, %	Обладатель профиля компетенций			
	Вышестоящий руководитель	Коллега	Подчиненный	Сам эксперт
Констатация оценок	16,3	12,2	8,2	6,2
Одобрение	8,7	15,7	13,1	8,1
Сочувствие	8,1	14,9	4,1	—
Удивление	5,8	9,3	4,9	17,8
Осуждение	25,6	12,1	17,5	12,3
Объяснение причин	16,1	21,7	20,2	49,5
Действие (решение)	19,4	14,1	32	6,1

Анализ интерпретаций профилей управленческих компетенций, отражающих оценки разных лиц, показывает существенные различия в том, какова реакция на фактическую сторону, отраженную в профиле. Отмечено, что коллег меньше осуждают за полученные ими оценки, подчиненным и вышестоящим руководителям редко выражают сочувствие, но часто их осуждают. По отношению к себе — объясняют причины, которые, по их мнению, привели к данным оценкам. Профиль коллеги интерпретируется максимально нейтрально, в комментариях нет явно выраженного сдвига в сторону какой-то конкретной реакции. Для подчиненных и вышестоящих руководителей уже готовы решения на основании их профиля компетенций, относительно себя и коллег такие решения формулируются гораздо реже.

Интересны и другие результаты данного эксперимента. Сравнение вариантов интерпретации профиля с числовыми значениями компетенций, относительно которых были даны комментарии, показывает, что различия в реакциях на конфигурацию профиля связаны как со статусом оцениваемого, так и с конкретными показателями по отдельным компетенциям, включенным в профиль.

Низкие показатели при анализе собственного профиля нейтрализуются (про них «забывают» сказать, их объясняют объективными причинами), а при анализе профиля коллеги они отмечаются, но, как прави-

ло, с дружелюбной оценкой («кому-то не повезло»). И в том, и в другом случае интерпретатор оказывает поддержку оцениваемому, иногда через осуждение экспертов, давших низкие оценки («засудили»).

Руководители и подчиненные рассматриваются совершенно по-иному. Профили оценки их компетенций становятся серьезным предметом размышлений и поводом для гипотетических управленческих решений («буду с ним работать», «его давно нужно уволить»).

Руководители-эксперты особо останавливались на обсуждении именно крайних по значению оценок. При этом высокие оценки компетенций руководителей не вызывали особой реакции («им положено иметь высокие баллы»), а вот низкие оценки сразу комментировались, в основном достаточно резко («не может такой человек управлять»). Оценки компетенций подчиненных выглядели по-другому. Низкие результаты не вызывали особой реакции, а вот высокие сразу получали ярко выраженную эмоциональную оценку — удивление или, как ни странно, осуждение («да не может этого быть», «подчиненный с такими результатами опасен»). Менеджеров интересовал вопрос — почему с такими высокими баллами человек находится в позиции подчиненного, и высказывали разные гипотезы, в том числе обличающего характера («прикидывается протачком», «завысили оценки»). Различие в интерпретации высоких и низких оценок очень важно, т. к. именно в этом проявляется сила компетенций как социального конструкта, люди ожидают в оценках компетенций увидеть подтверждение сложившейся системе социальной стратификации.

Участники эксперимента фактически выступили как потенциальные заказчики, четко определив свою позицию по отношению именно к тем категориям, с которыми они постоянно взаимодействуют в ежедневной работе. В подтверждение этому необходимо отметить, что многие, получив на руки профиль компетенций «коллеги», интересовались, насколько плотно они с этим «коллегой» взаимодействуют в проектах или иных организационных форматах, пересекаются ли зоны их влияния. В том случае, если они получали подтверждение своим гипотезам о конкретном характере взаимодействия, «коллега» сразу превращался в «подчиненного» или «руководителя».

При работе с профилем мнимых начальников и подчиненных руководители-эксперты были склонны сразу переходить к управленческим выводам. Они указывали на то, для какой работы можно было бы использовать сотрудника, выражали готовность или неготовность включить его в свою команду, предполагали, как долго такой сотрудник мог бы «продержаться» в их компании.



По отношению к собственным результатам содержание обсуждения было совсем другим. Менеджеры не делали выводов из тех данных, которые им были предъявлены, они старались эти результаты объяснить.

Таблица 38

### Интерпретация результатов оценки компетенций в зависимости от статуса оцениваемого

Статус оцениваемого	Интерпретация результатов оценки			
	Компетенции с высокими показателями оценки		Компетенции с низкими показателями оценки	
	Статус оценки	Эмоциональная реакция	Статус оценки	Эмоциональная реакция
Руководитель	Значение уменьшается	Констатация	Значение увеличивается	Удивление, осуждение
Подчиненный	Значение увеличивается	Удивление, осуждение	Значение уменьшается	Констатация, объяснение причин
Коллега	Значение увеличивается	Одобрение, констатация, удивление	Значение уменьшается	Сочувствие
Само-оценка	Значение увеличивается	Констатация, объяснение причин	Значение уменьшается	Удивление, объяснение причин

При обсуждении профиля компетенций, который участники эксперимента считали своим, отражающим оценку их компетенций, активно использовались характеристики свойств и качеств — знания, навыки, черты характера, мотивация, функциональные свойства, которые отсутствовали в заранее предъявленной модели в качестве индикаторов и практически не употреблялись при интерпретации профилей, атрибутированных как «чужие» (см. табл. 39).

Редкое включение перечисления свойств и качеств при интерпретации «чужих» профилей объяснялось самими участниками эксперимента. Они часто комментировали свою позицию тем, что на основании представленного профиля описать человека невозможно, т. к. можно выдвинуть различные гипотезы об основаниях оценок. Однако решения принять были готовы, в частности по отбору кандидатов в свою команду на основании представленных оценок компетенций.

Обнаруженный феномен говорит о важной стороне работы с профилем компетенций. Оказалось, что большинство менеджеров готовы принимать кадровые решения на основании оценки, данной другими

Таблица 39

**Примеры интерпретации оценки компетенций в категориях свойств и качеств**

<b>Компетенция</b>	<b>Категории, используемые при интерпретации</b>
Принятие решений	Развитая интуиция, большой объем знаний, большой опыт, решительность
Работа с информацией	Хорошая память, концентрация внимания, ориентация на точность и конкретность
Постановка задач	Требовательность, ответственность, решительность, большой опыт
Влияние	Большой объем знаний, опыт, дипломатичность
Работа в команде	Потребность в общении, дружелюбие, опыт
Внимание к людям	Тактичность, вежливость
Достижение целей	Сильная мотивация, высокая самооценка
Создание комфорта	Дружелюбие, неконфликтность
Разрешение конфликтов	Опыт, тактичность, осторожность
Продвижение	Амбициозность, большой объем знаний
Эффективная коммуникация	Особенность характера, потребность в общении, опыт
Направленность на развитие	Мотивация, интерес к новому

экспертами, хотя на практике стараются сформировать собственные представления на основании непосредственного наблюдения и не склонны доверять оценкам, полученным со стороны. Очевидно, что разные пользователи оценочного профиля (сам менеджер, его руководитель, HR-специалист) могут сделать различающиеся выводы на основании одних и тех же результатов оценивания. Особый интерес представляют те ситуации (часто встречающиеся в организациях), в которых менеджер одновременно выступает и как эксперт, оценивающий других, и как объект оценки, т. к. обычно оценочные процедуры охватывают несколько уровней персонала.

Выводы, которые следуют из представленных данных, вполне очевидны:

- при проведении оценки по методу 360° (270°) некорректно объединять оценки, которые дают эксперты, принадлежащие к разным статусным группам (подчиненные, руководители, коллеги);
- интерпретация оценок профиля компетенции дифференцирована «по горизонтали» и «по вертикали» — выявлены различия в зоне «руководитель — подчиненный» и «я — коллега»;
- фокус внимания при интерпретации профиля компетенций руководителей и подчиненных сосредоточен на показателях, не поддерживающих их формальный статус (высокие оценки для подчиненных и низкие для руководителей);
- собственные оценки интерпретируются в категориях свойств и качеств, затрудняющих ориентацию в действиях, оценки других — в категориях управленческих решений.

Соответственно при использовании любой оценочной технологии, любой модели управленческих компетенций самые интересные и во многом неявные, нерелексированные результаты формируются после того, как получены индивидуальные профили и они предъявлены различным участникам оценочной работы для дальнейшего использования. Выводы, которые могут сделать разные люди на основании одного и того же персонального профиля, различаются между собой так же, как и оценки, данные разными людьми в адрес одного и того же сотрудника без применения сложных технологий оценки.

Проблемы, с которыми сталкиваются многие компании, активно внедряющие модели управленческих компетенций, имеют когнитивную природу. Люди строят собственные концепции, образ эффективной деятельности носит сложный по структуре и разнородный по составу характер. Разнообразие организационных феноменов, в основе которых лежат идея компетенций и конкретные модели компетенций, позволяет увидеть особенности персональных конструкций когнитивных моделей и обнаружить в них признаки различных когнитивных схем.

Модель компетенций призвана объединить разрозненные представления людей об эффективности деятельности, сформировать у них единое представление о том, как выглядит качественная работа. Однако для того чтобы модели компетенций выполнили свою миссию, особенно в такой значимой области, как развитие управления, необходимо не столько создать (выбрать) сбалансированную модель управленческих компетенций, сколько превратить ее в реальный инструмент саморазвития и самоизменения как для начинающих руководителей, так и для тех, кто имеет большой управленческий опыт.

## Глава 11

# Когнитивный подход к развитию управленческих компетенций

Анализ структуры моделей управленческих компетенций и организационной практики их использования показал, что сами модели и процедуры оценки, которые их сопровождают, не могут выступать как инструменты позитивных изменений. Интерпретации, лежащие в основе моделирования управленческих компетенций, сталкиваются с системами интерпретации самих моделей и их структурных составляющих. Это обстоятельство во многом способствует тому, что руководители различных управленческих уровней до сих пор скептически настроены на использование моделей компетенций, а специалисты *HR*-подразделений воспринимаются как лица, вводящие в жизнь организации дополнительную бюрократию, заключающуюся в формализации оценки эффективности.

Пафос моделей управленческих компетенций будет реализован только в том случае, когда эти модели станут основанием построения индивидуальных концепций эффективности для руководителей всех уровней управления. В этом, на наш взгляд, и заключается основная задача управленческого образования и управленческой подготовки (повышения квалификации) в любых формах их осуществления.

Руководители начнут действовать по-другому, если их собственные модели эффективности будут все больше соответствовать системе ожиданий непосредственного управленческого окружения, к которому, несомненно, относятся подчиненные, руководители более высокого управленческого уровня и профильные коллеги. Многие руководители отвечают за работу бизнес-подразделений, чья деятельность напрямую направлена на внешние задачи, соответственно в состав их непосредственного управленческого окружения входят заказчики, партнеры, представители органов власти. Основные показатели эффективной деятельности переносятся из кластера профессиональных знаний и умений специалистов в область ожиданий ключевых стейкхолдеров управленческой деятельности.

Для того чтобы управленческие идеи были восприняты другими людьми, чтобы они получили продвижение и реализовались в практике, каждый руководитель разворачивает свою деятельность в область когнитивного взаимодействия. Он обучает своих коллег и подчиненных,

оказывает им поддержку и направляет их развитие. В то же время он оказывается в фокусе чужих когнитивных построений, в рамках которых его собственная деятельность оценивается не столько с точки зрения формальных результатов, сколько с позиции эффектов, которые эта деятельность производит, прежде всего эффектов в области социальной перцепции.

Значимость механизмов социальной перцепции в формировании представлений об эффективности настолько высока, что становится основой создания новых экономических феноменов, о чем красноречиво свидетельствует современный маркетинг. Рефлексия социальной перцепции в зоне управления — это обратная связь, которую посылают друг другу все участники управленческого взаимодействия.

Фокус управления компетенциями расположен в зоне обратной связи, которая и обеспечивает новые для каждого менеджера данные, корректирующие его позицию. В то же время очевидно, что получение обратной связи, даже в виде оценок по компетенциям, может никак не поколебать структуру модели самовосприятия и самооценки, *модели компетентности*, которой руководствуется каждый менеджер.

Как показывают исследования, получение обратной связи в виде индивидуального профиля компетенций не влияет на позицию конкретного руководителя. Однако в том случае, если определенная форма обратной связи используется регулярно, наступает синергетический эффект. *A. G. Walker и J. W. Smither* [446] на примере разных компаний показывают, что в случае, если между первой и второй ситуацией получения на руки персонального профиля компетенций никаких изменений в поведении менеджеров не происходит, то между второй и третьей можно заметить изменения, нарастающие между третьим и четвертым разом. Эти выводы внушают оптимизм, однако всем участникам менеджмента компетенций хотелось бы ускорить этот процесс и сделать его более эффективным и направленным на актуальные задачи компании. Как показывают многочисленные работы, посвященные этому вопросу [382; 406; 445], организация обратной связи и ее использование остаются одной из проблем развития управленческих компетенций.

На наш взгляд, способом выхода из перечисленных сложностей является организация управленческого обучения, в котором в качестве основных содержательных элементов выступают:

- развитие персональных когнитивных моделей эффективного управленческого поведения;
- обучение принятию обратной связи;

- создание управленческих продуктов, актуальных для компании (прежде всего, с целью получения обратной связи on-line от ключевых экспертов);
- формирование когнитивных моделей личной эффективности в категориях компетенций.

Решить поставленные задачи возможно посредством интерактивных учебных процедур и обязательного введения проектных форм обучения во все жанры подготовки и повышения квалификации руководителей.

Активные исследования в области управленческого обучения, результаты которых отражены в публикациях последних лет [160; 379; 389], свидетельствуют о том, что перечисленные содержательные блоки выступают как отражение основных тенденций развития управленческого образования во всем мире.

Одним из способов повышения эффективности образования в области управления является введение модульных программ обучения [89], которые позволяют контролировать значимое с точки зрения управленческих компетенций продвижение менеджеров в тех областях, которые трудно охватываются традиционными образовательными форматами. Формулирование содержания модулей, адекватного управленческому контексту, выступает как основная проблема модульного образования. Идея, что модульные программы представляют собой своеобразный конструктор, из которого можно составить индивидуальный профиль подготовки и развития, верна лишь отчасти. Отдельные содержательные модули будут эффективны только в том случае, когда они будут базироваться на прочном фундаменте соответствующих когнитивных построений. Создание этого фундамента и является самой важной задачей управленческой подготовки.

### **11.1. Шаг первый — создание концепции управленческих компетенций**

Основная задача программ управленческого развития — изменение базовых концепций, лежащих в основе ежедневной управленческой практики. Менеджеры должны быть готовы к изменению представлений о себе и своей работе, иначе они не смогут изменить представления об объектах и предметах собственной управленческой деятельности. Когнитивные построения, форматирующие понимание задач и результатов, достаточно прочны, их нельзя упразднить, но возможно скорректировать, изменяя структуру тех моделей, которые определяют ключевые аспекты восприятия своей и чужой деятельности.

Так как компетенции — образ чужой деятельности, соответствующей запросу заказчика этой деятельности, выступающего в роли эксперта, — построение персонально понятной и принимаемой модели компетенций возможно только одним способом — превращением руководителя в заказчика. Каждый руководитель легко справляется с этой ролью, когда речь идет о его подчиненных и необходимости оценить их работу. Но в случае когда стоит задача развития управленческих компетенций, необходимо, чтобы руководители оказались в качестве заказчика результатов именно управленческой деятельности.

Несложно догадаться, что самым простым подходом в этом смысле выступает обращение к личному опыту руководителей, отражающему их позицию подчиненного по отношению к другому руководителю. Более того, необходимо показать менеджерам структуру их представлений, отражающую образ идеального руководителя, сразу — не как результат исследования и сложного математического моделирования, а как результат их собственного опыта. Следует помнить, что руководители всех уровней высказывают недоверие тем моделям управленческих компетенций, которые приходят в компании посредством усилий *HR*-департаментов, считая, что они не отражают управленческие реалии, в которых эти руководители работают. Создание доверия к модели управленческих компетенций возможно только в том случае, если эта модель «строится на глазах».

Для решения поставленной задачи необходимо отойти от *образа идеального руководителя*, который, несомненно, является элементом когнитивной персональной конструкции, но всегда носит обобщенный характер. Поэтому лучше всего, как это рекомендует, например, в своих проектах финская компания *Syväjohtaminen* [420], обратиться к образу *лучшего руководителя*, с которым свела судьба. Важно иметь в виду, что *образ лучшего руководителя* может иметь те структурные элементы, которых лишен *образ идеального руководителя*, т. к. любой человек, который кем-то по любым основаниям считается лучшим, не лишен недостатков (не является идеальным).

Результаты описания характеристик лучшего руководителя очень похожи на модели управленческих компетенций, созданных американскими консалтинговыми компаниями. Здесь можно встретить и управленческие задачи, и области деятельности, и характеристики результата, и свойства и качества личности. Наши исследования, в которых приняли участие 1982 менеджера различных компаний, описали лучшего в своем опыте руководителя в следующих категориях, представленных в таблице 40.

Таблица 40

Содержательные элементы образа лучшего руководителя ( $N = 1982$ )

Образ лучшего руководителя	Частота упоминания, %					
	Всего	Мужчины	Женщины	Управленческий опыт менее 5 лет	Управленческий опыт более 10 лет	Без опыта
Свойства и качества	43,6	35,6	51,5	51,3	32,6	57,4
Управленческие задачи	22,4	25,1	17,8	13,4	26,3	11,3
Достижения (результаты)	13,0	11,8	16,3	16,5	16,6	12,8
Способы действия и принятия решений	14,5	19,3	7,8	9,7	19,4	10,3
Отдельные действия	7,4	8,3	6,6	9,1	5,1	8,2

Очевидно, что подобная структура *образа лучшего руководителя* никак не приближает к сути моделирования компетенций, т. к. самый важный элемент — отдельные действия — составляет только 7,4% объема характеристик, используемых при описании. Добавление к ним перечислений способов действий и принятия решений увеличивает «полезный объем» представлений до 12,1%.

Следует отметить, что свойства и качества, характерные для моделей компетентности, занимают в представленных описаниях центральное место, особенно в конструкциях, принадлежащих женщинам и менеджерам, не имеющим собственного управленческого опыта. *Образ идеального руководителя* затмевает реальные наблюдения, приводя к тому, что конкретному человеку приписываются желательные черты. Существенное изменение структуры *описания лучшего руководителя* для менеджеров, имеющих большой управленческий опыт (более 10 лет), свидетельствует о том, что конкретные действия с опытом становятся все более значимым маркером. Особенности результатов, показываемых женщинами, в очередной раз свидетельствуют о большей значимости для женщин обобщенных представлений об индивидуальных качествах и свойствах.

Эти данные, как и прочие свидетельства специфики когнитивных моделей в области представлений об эффективности, заставляют осуществлять специальные мероприятия по преодолению барьера между индивидуальными моделями компетентности и моделями управленческих компетенций, которые разрабатываются и принимаются в компаниях как основа формирования новой управленческой корпоративной культуры.



Именно поэтому базовым элементом программ развития управленческих компетенций выступает перевод элементов *образа лучшего руководителя* в перечень действий, в которых другие люди видят признаки эффективности. При этом необходимо выполнить несколько условий:

- действия, попавшие в список, должны быть результатом самостоятельных наблюдений участников конструирования;
- эти действия должны быть теми, которые вызвали положительный отклик у конкретных наблюдателей;
- указанные действия может повторить практически любой человек, т. к. для их исполнения не нужны исключительные способности.

Полученные списки действий легко трансформируются в структурированные перечни, основу которых могут составить любые модели управленческих компетенций, выбранные в той или иной компании. Важно, чтобы руководители, проходящие обучение, самостоятельно атрибутировали выделенные ими действия тем или иным компетенциям или кластерам компетенций.

Несмотря на то что подобная классификация производится достаточно вольно, списки действий, которые формируют менеджеры разных компаний, очень похожи между собой, единственное наблюдаемое различие — количество описаний действий, которые даются в разных компаниях для разных категорий (кластеров) компетенций. Анализ количественных смещений списков может дополнительно охарактеризовать корпоративную культуру компании и направленность действий ее менеджеров.

Таблица 41

**Распределение содержательных элементов образа лучшего руководителя в рамках модели управленческих компетенций ( $N = 1982$ )**

Вид деятельности компании	Телеком-муникации	Промышленное производство	Проектно-конструкторские компании	Сервис	Торговля
<b>Количество респондентов</b>	<b>663</b>	<b>628</b>	<b>147</b>	<b>229</b>	<b>315</b>
Взаимодействие	22,9	13,6	11,2	22,6	11,8
Доверие	13,3	19,3	22,4	12,1	21,3
Принятие решений	11,2	24,1	20,1	8,2	12,1
Обучение других	12,1	12,2	8,3	10,7	17,0
Постановка задач	16,8	15,8	14,2	11,8	14,5
Оценка и поддержка	17,6	9,9	12,6	16,2	8,1
Внимание к индивидуальности	6,1	5,1	11,2	18,4	15,2

Любая модель управленческих компетенций получает содержательное наполнение, не противоречащее личному опыту и тем конструктам, которые используют руководители в своей работе.

Самой важной и сложной частью данной работы, но и самым большим результатом выступает обнаружение ключевого элемента отличия *модели компетенций* от *модели компетентности*. Для руководителей как субъектов построения модели компетенций он выглядит как различие между *наблюдением* и *мнением*. Наблюдение фиксируется в категориях действий, мнение — в категориях свойств и качеств.

Обучение дифференцировке этих явлений происходит постепенно. Смещение структуры образа лучшего руководителя из области *мнений* в область *наблюдений* помогает руководителям, особенно начинающим, ответить на главный вопрос развития управленческих компетенций — *как именно действовать*, чтобы соответствовать тем или иным компетенциям.

На разных этапах конструирования собственной модели управленческих компетенций менеджеры — участники подобных проектов — обучаются рефлексии собственных оценок и могут обнаружить, насколько их оценки соответствуют объективным обстоятельствам: управленческим условиям, поставленной задаче, требованиям к характеру результата. Идея компетенций важна тем, что она позволяет выявить позитивные, полезные, новые способы действий, которые можно повторять и тиражировать, превращая тем самым персональные компетенции в общие. Возможность трансляции компетенций всегда связана с отрывом представлений о компетенциях от представлений об индивидуальности.

Построение индивидуально принимаемой модели управленческих компетенций необходимо для того, чтобы снять сопротивление менеджеров, считающих, что все системы измерения и оценки, которые инициируют HR-специалисты, не имеют ни профессиональной, ни корпоративной специфики. Более того, построив модель управленческих компетенций как заказчик (пользователь управленческого результата), любой руководитель без труда увидит в ней отправную точку оценки и коррекции собственных действий. Для этого стоит только сменить позицию — с позиции заказчика (эксперта) на позицию исполнителя.

Превращение конструкта «*образ лучшего руководителя*» в признаваемую конкретными менеджерами *модель управленческих компетенций* преодолевает когнитивное сопротивление руководителей, связанное с противоречием модели компетенций и модели компетентности.



Рис. 82. Схема преодоления когнитивного сопротивления моделям управленческих компетенций

Имея подобный опыт конструирования, позволяющий изменить собственную позицию без ее коренного слома, руководители получают полезный пример работы с когнитивным сопротивлением подчиненных и коллег. Они овладевают новым для себя навыком — использованием формально заданных моделей, в которые легко вписывается восприятие актуальных ситуаций, для решения текущих задач организации взаимодействия и обучения других людей. В этом заключается основа *когнитивного воздействия*, которое каждый руководитель должен оказывать в значимой компетентностной зоне «*обучение других людей*».

Модели компетенций, которые используются как основания классификации добровольно выделенных признаков эффективного управления, выполняют еще одну важную роль. Они позволяют обнаружить в индивидуальных моделях и концепциях управленческой эффективности дефицитные зоны, которые представляют собой плохо дифференцированные области. В этом случае модель компетенций способствует рефлексии собственного *образа лучшего руководителя*, что в целом развивает систему когнитивных построений в пространстве актуальных задач. Этот образ разворачивается, обретает четкую структуру и наполняется рефлекслируемым содержанием.

Результаты обучения построению моделей компетенций лучше всего проиллюстрировать оценками результатов, которые дают сами участники проектов развития управленческих компетенций. Списки желаний, которые руководители формулируют в начале обучения, и перечни результатов, которые они сами отмечают, по содержанию практически не различаются, но их структура отражает суть произошедших перемен в позиции руководителей.

Таблица 42

### Цели и результаты управленческого обучения ( $N = 1982$ )

Желаемые результаты обучения	Распределение высказываний, %	
	Цели обучения	Результаты обучения
Получение новых знаний	54,4	26,7
Подтверждение своих представлений	14,9	8,3
Формирование навыков	18,7	20,6
Обнаружение источников ошибок	9,2	15,7
Изменение своей позиции (представлений)	2,8	28,7

Представленные результаты демонстрируют только одну сторону развития управленческих компетенций — развитие представлений об эффективном управленческом поведении или «*мягких компетенциях*». Следующие задачи, которые необходимо решить в ходе управленческого обучения, — перевести представления об эффективном поведении в собственную модель поведения, сформировать представления о «*жестких*» управленческих компетенциях (их часто в англоязычной литературе и именуют «*управленческими компетенциями*» в противовес мягким *лидерским компетенциям*) и превратить эти представления в основную модель собственных управленческих действий.

## 11.2. Шаг второй — рефлексия компетентности

Разведение модели компетенций и модели компетентности в представлениях руководителей не решает всех задач развития управленческих компетенций. Самой сложной частью этой работы является преодоление разрыва между представлениями о собственных действиях (*образе собственного управленческого поведения*) и принятой моделью управленческих компетенций. Этот разрыв можно преодолеть только посредством формирования навыков получения и использования обратной связи, тех оценок, которые дают эксперты (заказчики, пользователи

управленческого поведения). Использование персональных профилей компетенций, как мы уже убедились, не всегда дают нужный, а главное, быстрый эффект. Компании не могут ждать два-три года, пока их менеджеры не убедятся, что формализованная обратная связь отражает оценку их работы, соответствующую требованиям к ней. Соответственно, возникает задача развития принятия обратной связи, активизации ее самостоятельного получения и эффективного применения.

Именно эти задачи и призвали к жизни интерактивные формы обучения, которые стимулируют участников образовательных проектов принимать обратную связь, т. к. без этого невозможно продвижение всей группы в пространстве поставленных перед нею задач. Современное управленческое образование все больше носит формы интерактивных семинаров и тренингов [293], в них включаются особые упражнения по развитию взаимной перцепции [186].

Значимым элементом интерактивных форм обучения выступает групповая работа, которая и определяет основные эффекты — действия в условиях хаоса, конфликтов и неопределенности [287], опора на ценности, значимые для других [186], преодоление собственных опасений и неуверенности [269], развитие ответственности за собственные решения и действия [352]. Эффективность групповой работы в интерактивном обучении обеспечивается постоянством обратной связи, которую получают участники друг от друга — в процессе обсуждений, решений задач, подготовки и реализации выступлений от лица группы перед представителями других групп.

Идеология проблемного обучения (*PBL*)<sup>1</sup>, лежащая в основе интерактивной работы, давно стала общепринятой в системах образования взрослых. Общеизвестно, что первые шаги развития проблемного обучения были реализованы практически в одно и то же время в двух непересекающихся областях. С одной стороны, это советская педагогическая школа, опирающаяся на идеи *Л.С. Выготского* и *А.Н. Леонтьева*. Основные принципы проблемного обучения изложены в работе *А.В. Брушлинского* [19] еще в 1983 г., а первая отечественная публикация, посвященная этой теме [71], датируется 1974 годом. С другой стороны, первенство в области проблемного обучения оспаривает система медицинского образования Канады, где с конца 1960-х гг. в учебную программу были впервые включены проблемно-ориентированные курсы [142], от которых берет отчет западная история проблемного обучения.

<sup>1</sup> *PBL* — problem-based learning.

Логика формирования эффектов *PBL* представлена циклом проблемного обучения — моделью, разработанной *H.G. Schmidt* [399] в начале 1980-х гг.

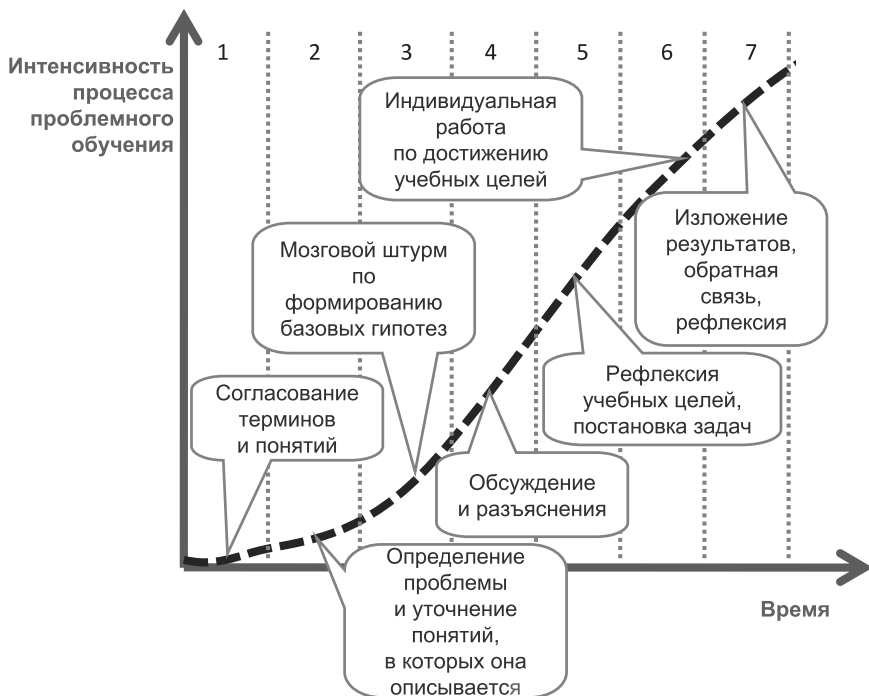


Рис. 83. Цикл проблемного обучения (*Schmidt H.G., 1983*)

Особую ценность в описываемом процессе представляет заключительный этап, на котором одновременно рефлексировается и полученный содержательный результат (новые представления), и способ его получения (через обратную связь от других участников группы).

Основными средствами решения задач в рамках *PBL* выступают: формулирование, визуализация, презентация.

Они отражают индивидуальные и групповые представления о тех или иных проблемах и позволяют обнаружить когнитивные опоры описания ситуаций и предложений по их разрешению, легко оцениваемые извне. Когнитивные инструменты, используемые для создания формулировок и изобразительного ряда, ясно отражают систему компетентности участников, а обратная связь в виде оценок и рейтингов позволяет соот-

нести представления о собственной компетентности с моделью компетенций, спонтанно формируемой в зависимости от конкретной задачи. Примеры критериев оценки, которые определяют участники группового обучения по отношению к результатам работы коллег, ясно показывают адресность представлений о компетенциях и их ориентированность на решение конкретных задач.

Таблица 43

**Критерии оценки (компетенции), определяемые в процессе выполнения заданий**

Задания, типичные для PBL		
Создание списков (проблем, задач, факторов)	Создание схемы, отражающей групповую идею	Презентация группового решения
Четкость идей	Отражение центральной идеи	Ясность изложения
Ясность критериев классификации	Существенность дифференцировок элементов	Использование дополнительных средств обозначения (жесты, счет элементов и т. д.)
Удержание единства предмета описания	Понятность связей и отношений в структуре идеи	Целостность изложения (введение, выводы, заключение)

Различие между представлениями о предмете изложения и оценками результатов изложения, определенными перечисленными критериями, красноречиво свидетельствует о разрыве между пониманием собственной компетентности и теми компетенциями, которые актуальны в данный момент.

Обратная связь помогает оценить качество изложения позиции и отчасти указывает на структурные элементы представлений, препятствующие формированию целостных, дифференцированных и непротиворечивых концепций. Также небезынтересно обнаружить содержательные элементы когнитивных построений, которые в групповой работе начинают играть первостепенную роль. Особенности содержательных и структурных элементов помогают самим участникам групповой работы увидеть специфику собственных когнитивных моделей и интегрировать групповую позицию.

Анализ рабочих записей, которые ведут участники групповых обсуждений, показывает, что основными инструментами когнитивного конструирования позиции выступают метафоры, аналогии и структурные схемы. Различные группы используют эти инструменты по-разному:

как отправные точки разворачивания дискуссии, как формы подведения предварительных итогов обсуждения, как ключевые элементы изложения сформированной позиции. Различия в использовании указанных средств наиболее ярко отражаются в анализе начальных и финальных этапов групповой работы.

Таблица 44

**Разнообразие когнитивных инструментов в процессе групповой работы  
(N = 118)**

Этапы групповой работы	Когнитивные инструменты, %		
	Метафоры	Аналогии	Структурные модели
Начальный этап групповой работы	13,2	44,6	42,2
Подведение итогов групповой работы	58,7	12,1	28,2

Различия, первоначально обнаруженные при работе с группами общей численностью 118 человек, впоследствии были подтверждены на более обширных выборках, и хотя конкретные данные разнятся, прослеживается общая тенденция к увеличению доли метафор в общем объеме используемых когнитивных средств.

Участники программ развития управленческих компетенций изобретают собственные метафоры, отражающие их отношение к происходящему во время занятий. Это является одной из форм проявления рефлексии собственного состояния и наглядно отражает фиксированность на определенных позициях или готовность отойти от них. Так, в одной из групп управленческого резерва крупной телекоммуникационной компании руководители среднего звена управления (возраст 30–40 лет) — участники группы — выразили собственное состояние через образ «царственного ежа»: ограждающегося от любого внешнего воздействия, катящегося в ситуации опасности в неизвестном для себя направлении, создающего дискомфорт при непосредственном взаимодействии, но имеющего высокое мнение о своих способностях и статусе. Подобные метафоры позволяют не только выразить собственное состояние, но и зафиксировать его как отправную точку самоизменений.

Метафорическая рефлексия, отражающая реакцию на обратную связь, полученную в ходе групповой работы, выступает как мощное когнитивное оружие, помогающее преодолеть разрыв между представлениями о своей деятельности и содержанием обратной связи, отражающей, как выглядит эта деятельность со стороны. Метафора создает



важный мост между компетентностью и компетенциями, показывая руководителям, что все эти феномены относятся к области когнитивных построений, а не материальных объектов. Роль метафоры в управленческом образовании еще до конца не показана, хотя некоторые результаты, относящиеся к этой области, уже опубликованы. Так, *C.С. Cirka* и *E.A. Corrigan* [194] предлагают конкретную программу применения метафор для развития антикризисного поведения руководителей, создав упражнения по преодолению когнитивных предубеждений. Их опыт свидетельствует о том, что подобный подход не только эффективен, но и позитивно воспринимается участниками образовательных программ.

Еще одним проявлением возможности рефлексии собственной компетентности выступает временная фиксация этапов работы группы над решением той или иной задачи. Распределение времени позволяет обнаружить самые сложные этапы создания конечного продукта, относящиеся к процедуре обсуждения. Участники программ управленческого развития с удивлением обнаруживают, что восприятие времени изменяется в зависимости от того, какой вид работы выполняется, насколько организовано взаимодействие участников в этот момент и насколько структурировано представление о конечном результате.

Фиксация времени помогает обнаружить «зоны провала восприятия», выражающиеся в потере чувства времени в момент наибольших деструкций в совместной работе (настаивание одного участника на своей позиции, споры, переключение на посторонние занятия). Как правило, наибольшее удивление относительно временных реалий выражают именно те участники групп, которые в наибольшей степени вносили помехи в групповую работу. Они отмечали, что им казалось, что времени прошло совсем немного, они не заметили, на что его потратили, время оказалось слишком «коротким». В отличие от них те, кто занимает конструктивную позицию в группе, считают, что времени, может быть, и оказалось недостаточно для обсуждения и принятия групповой позиции, но они четко могут объяснить, на что оно было потрачено. Некоторые участники, которым было особенно трудно включиться в групповую дискуссию, наоборот, считали, что прошло слишком много времени, оно стало для них «длинным».

Зависимость индексов позиции в группе (активность — пассивность, отвержение — согласие, предложение — возражение, письменная фиксация идей других участников, модерация, выход из группы во время дискуссии и т. д.) и характеристик восприятия времени показывают, насколько ярко фиксация времени отражает особенности персональной позиции.

Применение факторного анализа<sup>1</sup> позволило выделить три компоненты, и после применения метода вращения *Varimax* были получены корреляции оценки времени с этими компонентами, названными соответственно конструктивной, деструктивной и нейтральной (пассивной) позицией (указаны значения, превосходящие 0,4).

Таблица 45

### Восприятие продолжительности групповой работы ( $N = 1982$ )

Критерии оценки времени групповой работы	Позиция в группе		
	Конструктивная	Деструктивная	Нейтральная (пассивная)
Время проходит быстро, мы ничего не успеваем	0,434	0,668	—
Я знаю, на что мы потратили отведенное нам время	0,786	0,410	—0,467
За это время можно было бы сделать много полезного	—	0,460	0,535

Подобные особенности восприятия времени хорошо известны и описаны в психологической литературе [171; 441]. Нам же важно показать, что это может стать основанием для рефлексии собственной позиции и послужить одним из способов обратной связи в зоне развития управленческих компетенций.

Обратная связь, которую получают участники групповой работы от своих коллег в зоне «мягких» компетенций, помогает решить несколько важных задач, которые относятся к области применения любых форм обратной связи, в том числе в виде оценок по компетенциям, зафиксированных индивидуальным профилем.

Первая из них — признание факта обратной связи как важного механизма организации взаимодействия. Значимость оценки со стороны заинтересованных участников любой ситуации трудно не признать после того, как в интенсивной работе по обсуждению разнообразных проблем и решению управленческих кейсов становится очевидной связь между этими оценками и объективными характеристиками результата, зафиксированного потраченным временем, рейтингом групп и иными понятными и формализованными способами.

Вторая задача — снятие сопротивления в ситуации несоответствия содержания обратной связи представлениям о своих действиях. Здесь

<sup>1</sup> Здесь и далее представлены статистические материалы, полученные с помощью *PASW Statistics 18* (Predictive Analytics Soft Ware) — всеобъемлющего комплекса программного обеспечения для прогностической аналитики.

важно показать, что существует различие между *намерением* и *действием*. Рефлексия этого различия и обеспечивает трансформацию модели компетенций, которую менеджеры выстраивают на первом этапе обучения, как «*модели для других*» в «*модель для себя*». Тем самым модель компетенций превращается из модели *образа лучшего руководителя* в основу представлений о *собственном образе действий*.

Третья задача — обучение выделению индикаторов поведения, соответствующих значимым в ситуации компетенциям. Получая интенсивную и дифференцированную обратную связь, наблюдая реакции других участников групп, менеджеры быстро осваивают технологию соотнесения критериев оценки и конкретных действий, позволяющих оценить работу каждого из них по тем или иным критериям. Аморфные оценки в диапазоне «понравилось — не понравилось» быстро сменяются конструктивной критикой и содержательным анализом работы коллег. В результате по итогам выполнения любого задания появляется список действий, которые оказались полезными для его выполнения, с перечнем персон, эти действия продемонстрировавших. Объективность *наблюдения* замещает субъективные *мнения* и формирует важный навык в зоне управленческих компетенций.

Четвертая задача — преодоление опасений о *фиксированной модели поведения*, связанной с индивидуальными психологическими особенностями, о неизменности собственной манеры взаимодействия. Получая непосредственную обратную связь с опорой на рефлекслируемые критерии оценки, обнаруживая в действиях других людей конструктивные приемы, оцениваемые позитивно большинством участников, менеджеры оказываются перед необходимостью признать возможность изменения собственного поведения за счет включения «*чужих*» способов действия в собственный актив. Изменяя свое поведение, они получают важную подсказку в пространстве управленческих компетенций — о возможностях изменения действий любого человека за счет оказания воздействия на его когнитивную сферу. Используя когнитивные механизмы самоизменения, руководители окажутся готовыми к оказанию соответствующего воздействия на своих подчиненных.

### 11.3. Шаг третий — групповая проектная работа

Преыдушие шаги по формированию и развитию управленческих компетенций направлены на развитие *поведения*. Другой стороной управленческого развития выступает развитие *управленческого мышления*, отражающегося в способах анализа и интерпретации значимых

ситуаций, определении приоритетов, выборе способов и средств действия, оценке и распределении ресурсов. Самые яркие проявления механизмов, инструментов и результатов управленческого мышления можно наблюдать не в повседневной работе руководителей, а в особых условиях концентрированного управленческого действия — экстремальных ситуациях и проектной работе.

Анализ современной организационной феноменологии применения идеи управленческих компетенций показывает, что управленческая деятельность оценивается не по формальным, фактическим характеристикам ее результата. Основным параметром оценки выступает соответствие действий руководителя представлениям ключевых экспертов об этой деятельности. Именно поэтому многие интересные и перспективные управленческие идеи могут оказаться невостребованными в конкретных организациях. Будучи содержательно перспективными, они блокируются на разных уровнях управления, т. к. их автор не смог обеспечить собственную *когнитивную эффективность* — не смог обратить внимание представителей стратегического управленческого уровня на содержание своих идей, и они показались несвоевременными, невнятными, не соответствующими стратегии организации или требующими больших и рискованных инвестиций.

Задачей руководителей в области продвижения своих идей и решений является объединение собственного *когнитивного усилия*, *когнитивного воздействия*, оказываемого в пространстве реализации решений, и *когнитивной эффективности*, заключающейся в принятии его позиции руководителями следующего уровня.

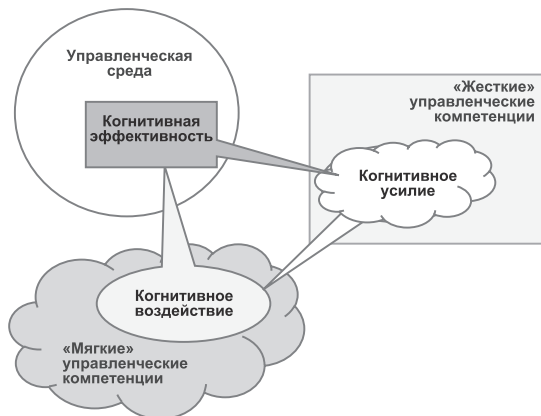


Рис. 84. Управленческие компетенции и их когнитивное содержание

Оказание *когнитивного воздействия* возможно, как мы убедились, за счет развития управленческого поведения в зоне «*мягких*» компетенций, а *когнитивное усилие* и *когнитивная эффективность* связаны с так называемыми «*жесткими*» управленческими компетенциями, традиционно относимыми к зоне менеджмента (в отличие от лидерства). Именно эти компетенции в моделях управленческих компетенций именуется «*управленческим видением*», «*принятием решений*», «*системным (аналитическим) мышлением*», «*решением проблем*».

«*Жесткие*» управленческие компетенции проявляются в острой *контекстности* и *концептуализации*, которые как модусы управленческих компетенций наиболее ярко проявляются при работе над управленческими проектами — плановыми или чрезвычайными. Формирование и реализация управленческих проектов аккумулирует когнитивные усилия, т. к. решение этих задач требует конкретного анализа ситуации и выделения приоритетов, выбора оптимальной модели желаемого результата и модели пути его достижения. Проект проявляет когнитивную эффективность, т. к. более наглядно отражает результаты управленческой деятельности, в отличие от управленческой рутины.

Именно поэтому в большинстве систем бизнес-образования уже много лет практикуется проектный подход, позволяющий проводить комплексное обучение на практическом материале, в реальной работе, в которой сочетается потребность в организации командного взаимодействия, выявлении проблем, в оценке ресурсов, в определении адекватности решений. Проект, разрабатываемый в ходе обучения, позволяет обнаружить уровень контекстной ориентации и степень концептуализации, оказать влияние на динамику позиции менеджера именно по отношению к этим ключевым факторам управленческой эффективности.

Практика разработки управленческих проектов в системе мирового управленческого образования весьма разнообразна. Во многих случаях в качестве источника постановки задач используются конкретные проблемы организаций, руководство которых часто прибегает к помощи консалтинговых компаний. Менеджеры (аспиранты, участники программ MBA) привлекаются к разработке проектов, а преподаватели обеспечивают методический контроль [361]. Часто в качестве заказчиков подобных проектов выступают предприятия малого бизнеса и общественные организации, многие из которых не могут иным способом получить консалтинговую поддержку в области управления [156]. Такой подход заставляет разработчиков проектов концентрироваться не только на их содержании, но и на способе его подачи, т. к. каждый проект должен быть представлен заказчикам в виде презентации и в виде пакета документов

[183]. Это позволяет оценить каждого участника учебной группы с точки зрения его готовности ведения переговоров и презентаций, умений создавать документы или подбирать материалы для их формирования, организации взаимодействия в группе.

Подготовка проектов может проходить в достаточно сжатые сроки. Во многих случаях подобные проекты создаются за три дня, по окончании которых компетентное жюри из представителей компаний-заказчиков дает оценку адекватности разработок [287]. Подобный подход очень эффективен, т. к. позволяет не только столкнуться с реальными проблемами организаций, но и получить адекватную экспертную оценку, которая может вылиться в приглашение конкретных участников учебной группы на работу в организацию, для которой разрабатывался управленческий проект [172].

Групповые управленческие проекты выступают как самый действенный механизм предъявления когнитивного содержания «жестких» управленческих компетенций. Особую остроту использованию проектной работе придают два фактора — цейтнот и перспектива предъявления результата реальным корпоративным заказчикам, в роли которых выступают руководители высшего уровня компании (топ-менеджеры).

Наш опыт реализации корпоративных программ развития управленческих компетенций заключается в том, что на третьем этапе обучения участники разбиваются на проектные группы. Условия группирования достаточно жесткие и не позволяют в полной мере каждому участнику выбрать состав группы по своему усмотрению. Группы получают задачу по созданию проекта в области, сформулированной топ-менеджерами компании как наиболее актуальная зона управленческих усилий (например: *привлечение новых клиентов, развитие работы в области корпоративного сегмента, развитие взаимодействия между производством и продажами, развитие мотивации персонала организации*). Важным условием формирования групп и выбора задач для проекта является то, что в состав группы обязательно входят руководители разных подразделений: по направлению деятельности, статусу в организации и роли в решении предъявленной проблемы. Маркетинговый проект может достаться представителям технического или финансового направления, организационно-управленческий — руководителям линейных подразделений, технический — руководителям служб персонала и бухгалтерии. Данный подход помогает исключить уже имеющиеся управленческие решения из числа оснований для формирования конкретного проекта, в то же время позволяет обнаружить ориентацию руководителей разных подразделений и служб в общей проблематике организации и исследовать

способы ориентации в ситуации, которые они выберут при подготовке своего проекта.

Время на подготовку проекта минимально — не более 24 часов, что создает дополнительные условия выявления когнитивных сценариев управленческой деятельности. Ограничение времени и сценариев вхождения в группы помогают усилить основные аспекты современной управленческой ситуации — цейтнот, неопределенность ролей, неформализованность сведений и размытость представлений о ресурсах.

В этих условиях группа должна сформулировать проблему, определить объект и предмет управленческого воздействия, сформулировать управленческую идею и описать ее в традиционных для организационного менеджмента формах: план мероприятий, бюджет, предполагаемые результаты (выходы), риски. Результат групповой работы формулируется в виде презентации проекта для топ-менеджеров, продолжительностью до 15 минут.

В процессе подготовки проекта, а также при его презентации руководители вышестоящих управленческих уровней и топ-менеджеры выступают в качестве экспертов, оценивающих как характеристики проектных идей, их подачу, так и позиции отдельных участников в групповой работе. В результате появляется пул оценок проекта и оценок поведения участников, интегрированных в рамках модели управленческих компетенций как оценки конкретных компетенций. На основании этих оценок топ-менеджмент принимает решение о возможности внедрения предложенного проекта и об окончательном составе группы, которая будет реализовать этот проект в компании.

Данный подход позволил обнаружить прямую связь между параметрами концептуализации и контекстности, выраженных в характеристиках проектной работы, и оценкой управленческих перспектив конкретных менеджеров (по мнению их руководителей).

Обнаружено, что менеджеры, которые не смогли сформулировать проектную заявку, либо демонстрировали жесткую привязанность к конкретным обстоятельствам своей управленческой деятельности, либо пытались достаточно хаотично связать отдельные обстоятельства реальных управленческих ситуаций с элементами теоретических моделей. Успешно сформулировавшие предмет проекта и успешно защитившие проект (получившие инвестиционное подтверждение проектной заявки) в наибольшей степени показали готовность к одновременному использованию сложных управленческих моделей и учету организационных реалий. Они обосновывали выбор «направления удара», показывали связь характеристик желаемого результата с условиями его получения,

активно использовали корпоративный сленг, не снижая при этом уровня изложения своих предложений.

Эксперты оценивали полноту описания управленческой проблемы, четкость постановки задач, качество результатов применения известных управленческих моделей (*STEER*- и *SWOT*-анализ, методы расчета экономической эффективности инвестиций и пр.), степень учета актуального состояния организационных ресурсов, адекватность предполагаемого применения ресурсов. Дополнительно оценивалась подача материала — предоставление расчетных таблиц и организационных схем, образцов документов, наличие списков предполагаемых участников проекта за пределами состава рабочей группы, его предлагающего.

Применение для оценки метода главных компонент для проведения факторного анализа позволило выделить четыре компоненты управленческих оценок, названные соответственно: внеконтекстная постановка задач, внеконтекстные решения, отсутствие концептуализации проблемы, отсутствие концептуализации ресурсов. После использования метода вращения *Varimax* получили следующие корреляции итоговых оценок проекта с полученными компонентами.

Таблица 46

#### Результаты экспертной оценки управленческих компетенций ( $N = 1982$ )

Характеристики управленческих действий	Экспертная оценка проекта			
	Актуальность	Возможность реализации	Степень разработанности	Готовность эксперта курировать проект
Внеконтекстная постановка задач	-0,832	0,512	0,287	0,120
Внеконтекстные решения	-0,791	0,491	-0,298	0,117
Отсутствие концептуализации проблемы	-0,729	-0,616	0,197	0,070
Отсутствие концептуализации ресурсов	-0,799	-0,732	0,212	-0,110

Работа над управленческим проектом заставляет участников рабочих групп формировать особые условия создания и презентации проекта, в качестве которых взаимодействие, выбор приоритетов в оценке ситуации, консолидация позиции и определение конкурентных преимуществ группы. Так как проекты одновременно разрабатывают несколько рабочих групп, презентации производятся публично, каждая группа определяет, какие ее характеристики оказываются наиболее выигрышны-



ми в сложившейся обстановке, а какие не способствуют конечному успеху. В качестве инструментов повышения привлекательности проекта различные группы избирают следующие тактики:

- выбор в качестве докладчика явного лидера группы или наиболее эффективного оратора;
- использование при подготовке проекта специфических данных, полученных на своих рабочих местах;
- получение дополнительных сведений от коллег из подразделений, напрямую связанных в своей постоянной работе с тематикой проекта, но не выступающих как его разработчики;
- создание яркой презентации с использованием особых эффектов визуализации;
- распределение областей проекта, за которые несет ответственность каждый участник группы, в процессе защиты проекта (презентации и ответов на вопросы).

Эти и многие другие приемы невозможны без реализации «мягких» управленческих компетенций, именно поэтому проектная работа не может быть предложена на первых этапах управленческого обучения. Проект выступает в качестве главного интегратора управленческих компетенций, показывая основные дефицитные зоны, лежащие либо в области «мягких», либо в области «жестких» компетенций.

Провал управленческого проекта наступает по причинам, связанным с когнитивной природой «мягких» и «жестких» компетенций:

- ни один из участников рабочей группы не продемонстрировал *когнитивного усилия*, группа рассматривала предложенную тему в стандартных подходах, не смогла предложить новые идеи;
- автор перспективной идеи не смог оказать должного *когнитивного воздействия* на участников группы, в результате первоначальный замысел потонул в обсуждениях, идея была упрощена, а ее суть выхолощена;
- участники группы не смогли ясно и четко сформулировать свои идеи, неграмотно использовали средства визуализации, в результате чего хороший проект оказался плохо поданным и не оцененным по достоинству; участникам группы была приписана *когнитивная неэффективность*, заключающаяся в соответствующей реакции экспертов, не готовых поддержать проект, в котором сами же они увидели интересные предложения («не убедили», «вяло презентовали», «не разъяснили суть»).

Обратная связь, получаемая участниками проектных групп от своих коллег и от экспертов как в ходе подготовки проекта, так и в ходе его

презентации, фактически завершает цикл определения персональных управленческих компетенций. К этому моменту руководители, проходящие управленческую подготовку, обладают всеми инструментами рефлексии и оценки своих концепций, влияющих на эффективность их работы. Проекты, оценку которых дали топ-менеджеры компании, и оценки управленческого поведения, которые предоставили эксперты, наблюдая за разработкой и презентацией проектов, позволяют окончательно сформировать персональную модель управленческих компетенций, отвечающую на вопрос — чего ждут основные заказчики от руководителя любого уровня.

Для руководителей высшего звена участие в подобных проектах в качестве экспертов также дает основание для пересмотра собственных концепций эффективности. Так, по результатам корпоративных программ развития управленческих кадров оказалось, что первоначальные предположения об управленческой перспективе участников проекта, сформированные на основе ежедневных наблюдений за их работой, не полностью совпадают с результатами оценки по итогам программы, которую дают участникам сами топ-менеджеры. Коэффициенты корреляции (по Спирмену) между различными оценочными параметрами показывают, что карьерное продвижение зависит не от первоначальных предположений о карьере менеджера, а от оценок, которые он получил в ходе программы.

Таблица 47

#### Результаты экспертной оценки управленческих компетенций ( $N = 1982$ )

Управленческая оценка со стороны топ-менеджмента	Оценка управленческих компетенций	Уровень первоначальной должности
Первоначальная оценка управленческих перспектив	0,432	0,209
Реальное карьерное продвижение	0,646	-0,187

Несмотря на то что первоначальные представления об управленческих перспективах менеджеров не сильно зависели от уровня должности, которую они занимали, итоговые карьерные перемещения происходят не в логике формальных должностей, а в соответствии с оценкой управленческих компетенций.

Интерес к развитию собственной управленческой карьеры, который должен быть реализован в *карьерной эффективности* как ключевой управленческой компетенции, может быть обеспечен только ориентацией на обратную связь, которую менеджер получает от руководителей вышестоящего управленческого уровня.

### 11.4. Шаг четвертый — формирование плана индивидуального развития

Принятие обратной связи, спонтанной или оформленной в виде персонального профиля управленческих компетенций, выступает как главное достижение предыдущих этапов управленческого обучения. Для того чтобы менеджмент компетенций получил свой импульс, необходимо, чтобы сами менеджеры — участники программ развития управленческих компетенций — стали заказчиками собственного развития.

Модель управленческой компетенции, принятая как основа собственных представлений об управленческой эффективности, и критическая оценка собственной компетентности неизбежно приводят менеджеров к необходимости определения собственных перспектив. Происходящее в процессе подготовки и презентации управленческих проектов обостряет *карьерную рефлексию*, а оценка результатов обучения дает подсказку для *карьерного контроля*, фиксируя направления, формы, способы получения новых навыков и представлений.

Менеджеры, прошедшие три этапа управленческой подготовки, должны определить дальнейшие шаги по развитию управленческих компетенций, за которые они готовы взять ответственность. Фактически все инструменты организации саморазвития оказываются открытыми: понятна роль обратной связи, оценена важность организации конструктивной совместной работы, определено место концептуальных построений в управленческой деятельности и ясна роль ориентации на управленческий контекст. В этих условиях участники проектов развития управленческой компетенций приступают к формированию планов индивидуального развития.

Структура плана индивидуального развития (*PDP*)<sup>1</sup> должна отражать логику предыдущего процесса. Поэтому основными элементами *PDP* выступают:

- перечисление источников обратной связи, на которые следует обратить пристальное внимание;
- перечисление ситуаций, в которых можно получить обратную связь on-line;
- определение способов фиксации содержания обратной связи;
- определение ситуаций, в которых можно обнаружить новые для себя формы поведения;
- определение ситуаций, в которых можно обнаружить новые для себя представления или концепции;

<sup>1</sup> *PDP* — Personal Developing Plan.

- выбор средств визуализации, соответствующих основному набору рабочих задач.

Эти и другие элементы плана индивидуального развития должны быть структурированы в рамках той модели компетенций, которая избрана компанией для систематической оценки руководителей всех уровней. В таком случае сам план становится не только ориентиром для менеджера, но и контрольным инструментом для его непосредственного руководителя и сотрудника *HR*-службы, курирующего вопросы развития управленческих компетенций. Содержание *PDP* показывает любому руководителю (как и характеристики других продуктов управленческой деятельности), какова концептуальная основа управленческих действий, на этот раз адресованных только самому себе.

Для того чтобы создание *PDP* не превратилось в формальную процедуру, мы предлагаем участникам программ управленческого развития составить его дважды — по окончании процедуры моделирования управленческих компетенций («шаг первый») и на четвертом этапе («шаг четвертый»). Различие результатов показывает обязательность прохождения всех этапов когнитивной управленческой подготовки перед построением *PDP*, иначе этот план будет нечетким, не станет необходимым инструментом развития руководителей. Концептуальное преобразование в области индивидуального планирования, наблюдаемое между первым и вторым планом, помогает менеджерам определить степень изменения собственных представлений.

Первоначальные *PDP* четко отражают намерения менеджеров, но при этом показывают, что эти намерения могут остаться пустыми пожеланиями, т. к. практически не подкреплены перечнем конкретных действий. Структура первоначального плана выглядит аморфной, элементы неявны, что свидетельствует о позитивности, но отсутствии конструктивности позиции менеджеров (рис. 85).

Сложности превращения моделей лучшего управленческого поведения в модель контроля собственных действий очевидны. Именно поэтому важно показать руководителям — начинающим и имеющим большой управленческий опыт — различия представлений о *намерениях* и представлений о *действиях*. Без такой работы любые планы развития превращаются в формальный, но не имеющий мотивационного содержания документ. По этой причине первоначальные *PDP* не могут быть включены в систему менеджмента компетенций, т. к. не несут адекватной мотивационной нагрузки. Они лишь отражают изменения представлений менеджеров в области управленческих компетенций.

Рис. 85. Структура плана индивидуального развития ( $N = 1982$ )

Иная картина наблюдается в том случае, когда *PDP* формируется как итог управленческого обучения, в структуру которого входит как работа в зоне «мягких» компетенций, так и развитие «жестких» управленческих компетенций. Данные позволяют обнаружить связь характеристик *PDP* и оценки управленческих компетенций, а также понять, как сильно преобразуется базовая концепция персональной эффективности.

Таблица 48

#### Связь характеристик плана индивидуального развития и оценки управленческих компетенций ( $N = 1982$ )

Показатели корреляции, $r$	План индивидуального развития	
	Первоначальный план	Итоговый план
Итоговый план	0,61	—
Оценка управленческих компетенций по окончании программы	0,47	0,64

Коэффициенты корреляции (по Спирмену), рассчитанные для анализа эффективности повторного составления плана индивидуального развития, показывают, что итоговый план существенным образом связан с последующей оценкой управленческих компетенций.

Структурные изменения *PDP* носят положительный характер, показывая усиление связи с оценками управленческих компетенций. Но самые интересные результаты обнаруживаются при анализе связи характеристик *PDP* и последующих оценок управленческих компетенций.

Приращение компетенций, отмеченное последующими измерениями (через полгода), показали, что эти изменения никак не связаны с содержанием первоначального *PDP*, но совершенно четко коррелируют с повторным планом.

План индивидуального развития, написанный на языке управленческих компетенций, создает четкий ориентир как для самого менеджера, так и для тех, кто в нем заинтересован не меньше его самого, прежде всего — для его непосредственного руководителя. Здесь большую роль будет играть обратная связь, давая подсказки менеджеру в том случае, если его *представление о собственной компетентности* опять будет диссонировать с *моделью управленческих компетенций*.

### 11.5. Шаг пятый — ключевые результаты

Когнитивный подход к развитию управленческих компетенций позволяет обнаружить зоны фокусировки программ управленческой подготовки. Аналитическое исследование в области управленческих компетенций и данные, полученные в реальных проектах, убедительно показывают, что одни и те же эффекты можно получить при использовании разных моделей управленческих компетенций. Сами модели не определяют модус управленческого развития, они лишь создают определенный язык, обучение которому способствует прояснению базовых концепций, лежащих в основе индивидуальной и групповой деятельности.

Важными когнитивными задачами для каждого руководителя оказываются задачи различения *мнения* и *наблюдения*, *намерения* и *действия*. Эти категории оказываются теми пограничными областями, которые обеспечивают или не обеспечивают перевод представлений о *компетентности* в представления о *компетенциях*. Поэтапная работа, которая проводится участниками программ управленческого развития, показывает, насколько эти пограничные области зыбки, как непросто формируются структурированные представления, позволяющие их непротиворечиво связать между собой. Реакция менеджеров в ситуации когнитивного прорыва в данных областях свидетельствует о том, что именно в этот момент для них снимается барьер между тем, что они называют *«практикой»* (опытом) и *«теорией»* (концептуальными моделями, привнесенными извне). В результате формируется не новое *знание*, а новое *понимание*.

Это понимание отражается в ежедневной деятельности менеджеров, которую оценивают все заинтересованные стороны. В том

случае, когда речь идет о развитии и реализации организационной стратегии, в качестве такой стороны, несомненно, выступает вышестоящее руководство. Именно руководители вышестоящего управленческого уровня оказываются тем организационным лифтом, который позволит или не позволит идеям конкретного менеджера превратиться в корпоративный тренд. Значимость оценки со стороны руководителей невозможно недооценивать. Понимая это, менеджеры только в логике моделей управленческих компетенций могут обнаружить этот механизм, а, изучив его, использовать для развития собственной эффективности.

Анализируя опыт компаний, использующих инструменты оценки управленческих компетенций, мы обнаружили несколько проблем, вызывающих напряжение, недовольство и сопротивление со стороны руководителей, которых «встраивают» в модель управленческих компетенций. Это и знакомство с персональным профилем компетенций, который не является секретом для непосредственного руководителя и специалистов *HR*-службы, и перспектива связи оценки по компетенциям с должностным продвижением, и возможность изменения вознаграждения в соответствии с оценкой компетенций. Эти стрессовые зоны невозможно преодолеть без проявления доброй воли менеджеров, демонстрирующих доверие, которое они оказывают применяемым в компаниях инструментам менеджмента компетенций.

Проекты управленческого развития, выстроенные в логике когнитивного подхода к управлению и проблемам управленческих компетенций, показывают, что участникам этих проектов удастся не только изменить свою позицию, но и развить *когнитивную эффективность*. Ярким подтверждением этого выступают результаты анализа сходства и различий самооценки и оценки со стороны непосредственных руководителей. В большинстве случаев применения моделей управленческих компетенций именно эти данные используются как показатели управленческого развития.


Использование критерия маргинальной однородности позволяет обнаружить статистически значимые сходства и различия самооценки и управленческой оценки (см. табл. 49).


Эти данные не являются уникальными. Однако их дополняет еще одно обстоятельство — сближение самоооценок и управленческих оценок происходит как эффект обучения, выстроенного на основе когнитивного подхода, даже в том случае, если участники процесса оценивания не были ознакомлены с первоначальными оценками.

Таблица 49

**Эффект обучения: сходство самооценки и оценки со стороны  
непосредственного руководителя (N = 1982)**

Управленческие компетенции	Сходство самооценки и оценки со стороны непосредственного руководителя			
	До обучения		После обучения	
	Нормированная статистика маргинальной однородности	Статистическая значимость (двухсторонняя)	Нормированная статистика маргинальной однородности	Статистическая значимость (двухсторонняя)
Взаимодействие	2,785	,005	-1,941	,052
Доверие	-3,266	,001	,258	,796
Принятие решений	3,441	,001	,000	1,000
Обучение других	3,592	,000	-1,000	,317
Постановка задач	2,610	,009	-1,000	,317
Оценка и поддержка	-5,607	,000	-1,414	,157
Внимание к индивидуальности	-2,111	,035	-,577	,564

 Статистически достоверные различия

 Статистически достоверное сходство

Для сравнения мы используем данные, полученные в разных условиях (табл. 50):

- в компаниях, в которых оценка управленческих компетенций состоялась значительно раньше начала корпоративных программ управленческого обучения, обучение было в основном внешним;
- в компаниях, в которых оценка управленческих компетенций была формализована к началу обучения и использовалась в обучении;
- в компаниях, в которых результаты оценки управленческих компетенций не сообщались участникам процесса (ни менеджерам, ни их руководителям) до получения повторных оценок спустя полгода после завершения обучения.


Согласованность оценок принципиально не зависит от того, знакомы руководители с формальными результатами оценки управленческих компетенций или нет. В тех случаях, когда индивидуальный профиль управленческих компетенций, полученный сразу после окончания обучения, не был предъявлен участникам проектов управленческого развития, консолидация позиций все равно наступает, и ее характер в целом




Таблица 50

**Сходство самооценки и оценки со стороны непосредственного  
руководителя ( $N = 1982$ )**

Управленческие компетенции	Сходство самооценки и оценки со стороны непосредственного руководителя (через полгода после обучения)					
	Внешнее обучение $N = 584$		Корпоративное обучение			
			Без ознакомления, $N = 687$		С ознакомлением, $N = 711$	
	Нормированная статистика маргинальной однородности	Стат. значимость (двухстор.)	Нормированная статистика маргинальной однородности	Стат. значимость (двухстор.)	Нормированная статистика маргинальной однородности	Стат. значимость (двухстор.)
Взаимодействие	3,952	,000	1,134	,257	,146	,884
Доверие	-4,337	,000	,391	,696	-,132	,895
Принятие решений	3,285	,001	1,437	,151	-,354	,724
Обучение других	4,052	,000	-,870	,384	1,131	,258
Постановка задач	2,593	,010	,436	,663	-,762	,446
Оценка и поддержка	3,630	,000	-,333	,739	1,298	,194
Внимание к индивидуальности	-2,634	,008	1,667	,096	,944	,345

 Статистически достоверные различия

 Статистически достоверное сходство

не отличается от характера изменений в системе оценивания, которые происходят в случае предъявления индивидуального профиля компетенций.

Ориентация на внешнее управленческое обучение не приводит к такому сближению позиций. Руководители, принадлежащие к разным уровням управления, остаются преданными собственным концепциям управленческой эффективности, которые не во всем соответствуют структуре моделей управленческих компетенций. Это во многом и объясняет скорость выхода за пределы компаний перспективных руководителей, получающих дополнительное управленческое образование в программах внешнего обучения.

Современное управленческое образование, активно развиваясь, остается тем не менее в плену прежних форматов, в которых на смену учебным дисциплинам приходят модули, ориентированные на конкретные компетенции или их кластеры. Подобная тематическая работа в зоне управленческих компетенций имеет ограниченную эффективность.

Разделение обучения на тематические модули создает впечатление автономности различных объектов и предметов управления, что никак не способствует консолидации когнитивных управленческих построений обучаемых лиц. Этот подход не помогает увидеть роль концептуальных моделей, лежащих в основании менеджерской позиции, вне зависимости от того, на что она ориентирована — на оценку других людей, управленческую ситуацию или оценку самого себя. Сущность управленческого образования заключается в развитии рефлексии собственных концепций, когнитивных моделей, определяющих фиксацию фактов, формулировку оценок и определение необходимых действий. *Когнитивная рефлексия*, выражающаяся в визуализации и иных формах объективации собственной позиции, позволяет развивать то, что называется управленческими компетенциями.

Логика *четырёх шагов* обучения делает процесс когнитивного преобразования интересным и захватывающим, вызывающим положительные эмоции и сближающим позиции разных людей. Программы управленческого развития, выстроенные на основании когнитивного подхода, позволяют избежать многих проблем введения моделей управленческих компетенций и вовлечь большее число руководителей любой организации в новый для себя вид менеджмента — менеджмент компетенций.

## Глава 12

### Четыре группы управленческой готовности

Отечественная психологическая наука давно и вполне успешно разрабатывает концепцию готовности субъекта к действию. Как показывает анализ проблем управленческих компетенций, то, что входит в понятие «*готовность*», вполне корреспондирует представлениям о компетентности и компетенциях. Модели готовности (в частности, [36]) как целостного проявления свойств личности отражают как внутренние условия эффективной деятельности (*компетентность*), так и внешние требования (*компетенции*). Готовность рассматривается как акмеологический феномен, определяющий возможный уровень развития деятельности и характеристики ее результатов.

Исследование проблем управленческих компетенций привело к пониманию, что *управленческая готовность* реализуется в четырех ключевых управленческих компетенциях: концептуальности, контекстности, развитии других и карьерной эффективности. Анализ результатов, полученных при реализации когнитивной модели управленческого развития,

показал, что указанные ключевые компетенции в целом описывают феноменологию, обнаруживаемую как в этом, так и в любом другом формате управленческой подготовки.

Менеджеры, направляемые на обучение, расцениваются своими компаниями как управленческий резерв. Сам факт включения их в группу свидетельствует о доверии со стороны компании к этим сотрудникам и отражает высокий уровень ожиданий, связанных с их деятельностью в недалеком будущем. Как правило, в качестве кандидатов на обучение корпоративные сценарии управленческого развития предполагают:

- специалистов, не занимающих управленческих должностей, но выступающих в качестве руководителей проектов или временных рабочих групп;
- недавно назначенных руководителей, не имеющих управленческого опыта, но показавших себя в качестве специалистов высокого уровня;
- руководителей, предполагаемых к переводу на более высокую управленческую ступень;
- руководителей, предлагаемых для ротации в новую управленческую область без изменения статуса должности.

Однако далеко не все участники этих проектов оправдывают ожидания топ-менеджмента компаний. Как показывает сравнительный анализ результатов внешнего и внутреннего управленческого обучения [65], некоторые участники управленческих образовательных программ предпочитают внешнюю карьеру. Но это — не негативный результат управленческого образования. Сам факт карьеры подтверждает, что развитие управленческих компетенций налицо.

Важно иное. Многие участники проектов развития управленческих компетенций не получают ту управленческую карьеру, на которую изначально рассчитывают как они сами, так и их руководители. Управленческая карьера может быть остановлена или надолго заморожена именно как результат участия в программах управленческого развития. Происходит это в том случае, если по окончании этих программ в деятельности конкретного менеджера не отмечается позитивных изменений, если ошибки, которые он совершает, уже невозможно объяснить отсутствием управленческого опыта, а обратная связь, которая ему постоянно поступает от руководителей и коллег, встречает сопротивление. Именно в этих случаях становится ясным, что предварительная оценка управленческого потенциала такого менеджера была сформирована на основании неадекватных предположений, а его нахождение в списках управленческого резерва является ошибкой.

Подобные ошибки ожиданий возникают постоянно, и дело здесь не только и не столько в неадекватных механизмах оценки управленческого потенциала. Требования к деятельности руководителей меняются быстро, компании стремятся разрабатывать «короткие стратегии» — инструменты развития конкурентоспособности на период до двух лет, многие компании переживают периоды структурных реорганизаций, связанные как со сменой собственников, так и с изменениями стратегии и тактики управления. В этих условиях достаточно сложно сформировать управленческий кадровый резерв, который удовлетворял бы критериям ближайшего и отдаленного будущего.

Вот почему организации стремятся при любом удобном случае откорректировать систему ожиданий относительно своих менеджеров, а программы развития управленческого потенциала все чаще становятся программами оценки, организованной на принципах ассессмента (*assessment centre*)<sup>1</sup> [61].

Образовательные программы управленческого развития несут такую же дифференцирующую нагрузку, как и самостоятельные проекты оценки управленческих компетенций. Объединение обучения и оценки делает оба эти механизма согласованными и более эффективными, имеющими реальный смысл не только для компаний, но и для менеджеров, которые в них работают.

### 12.1. Управленческая готовность — критерии дифференциации

Участники проектов управленческого развития — менеджеры компаний, представляющие собой различные уровни управления — от руководителей временных рабочих групп до заместителей руководителей стратегического уровня (всего 1 982 менеджера и 227 руководителей в качестве экспертов). Вне зависимости от того, в какой компании формируется конкретный проект развития компетенций управленческого резерва, структура этого резерва примерно одинакова:

- мужчины составляют около 60% (минимальный показатель — 51%, максимальный — 82%);
- возрастной диапазон участников — 24–50 лет ( $\mu = 34,9$ ,  $\sigma = 6,7$ );

---

<sup>1</sup> *Assessment centre* — стандартизированная поликритериальная оценка персонала, включающая в себя множество оценочных процедур: интервью, психологические тесты, деловые игры и т. д.

- более половины участников (53%) — руководители различных уровней, остальные — менеджеры, еще не имеющие формальной управленческой должности;
- четверть участников (24%) рассматривается руководителями как менеджеры, готовые к назначению на должность следующего управленческого уровня, еще треть (31%) — как кандидаты на продвижение в ближайшие два года, остальные — как хорошие работники с предполагаемым, но не проявленным управленческим потенциалом.

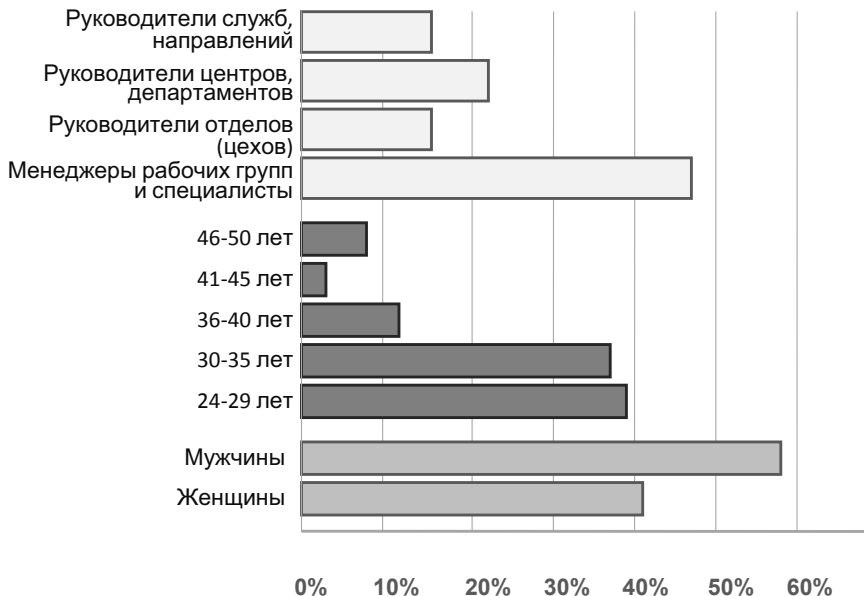


Рис. 86. Характеристики участников проектов управленческого развития (N = 1982)

Все участники данных программ изначально рассматривались руководством организаций (представителями стратегического уровня управления, руководителями *HR*-служб, непосредственными руководителями) как эффективные сотрудники и входили в состав формально зафиксированного кадрового резерва компаний.

Большинство из них (56%) — не получили образования в области менеджмента, остальные имели подобную подготовку в разных формах — в качестве первого высшего образования, второго высшего образования или управленческой переподготовки (*Президентская программа*).

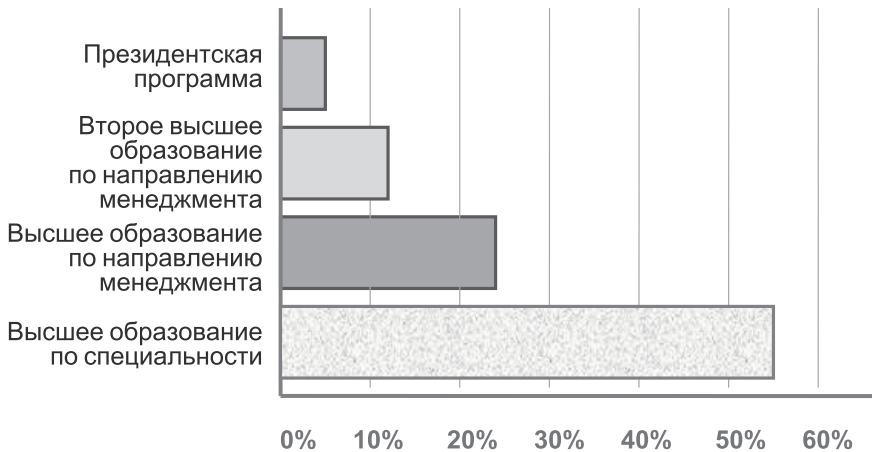


Рис. 87. Профессиональная подготовка участников проектов управленческого развития ( $N = 1982$ )

Компании формулировали задачи проектов управленческого развития по-разному:

- оценить управленческий потенциал кадрового резерва;
- оценить адекватность критериев формирования управленческого резерва;
- создать корпоративную модель подготовки управленческих кадров;
- привлечь внимание руководителей стратегического уровня к проблемам развития управленческого резерва;
- объединить разрозненные программы обучения и оценки управленческого персонала.

Эти задачи решаются одновременно в том случае, если обучение менеджеров сопровождается их оценкой, а в качестве экспертов выступают как непосредственные руководители, так и представители стратегического управленческого уровня — топ-менеджмент компании.

На всех этапах работы важно иметь в виду управленческие стереотипы, особенно — связывающие объективные характеристики с представлениями об управленческом потенциале того или иного менеджера. Представленный выше анализ свидетельствует о том, что такими объективными характеристиками, «связывающими» субъективные модели оценки, являются возраст, гендерная принадлежность, уровень должности, управленческий стаж. Преодоление влияния этих характеристик возможно только в том случае, когда эксперты оценивают менеджеров в

непривычном для себя формате управленческой оценки, не в процессе регулярной работы, а в форматах, создающих эффекты концентрации.

Программа обучения, описанная в предыдущей главе, позволяет включить работу экспертов на всех этапах ее реализации. Всего эксперты давали несколько типов оценок:

- оценка управленческих компетенций по модели, избранной в компании;
- оценка управленческого поведения по наблюдениям за работой групп в ходе интерактивного обучения;
- оценка управленческого мышления по наблюдениям за работой групп в ходе подготовки управленческого проекта;
- оценка проекта и его защиты.

Эти оценки были сведены в итоговые оценочные таблицы, на основании которых топ-менеджеры на заключительном этапе принимали решение о том, к какой категории управленческой готовности отнести каждого из них. Категории управленческой готовности нами рассматриваются как ранги, принципиально различающиеся *сценариями управленческой карьеры*. Поэтому была предложена не статистическая процедура атрибуции этим категориям, а экспертное обсуждение с принятием консolidированного решения.

*Четыре сценария управленческой карьеры* были определены на основании оценки запросов компаний в связи с формальными и содержательными сторонами организации работы с кадровым управленческим резервом. В первую очередь, в современных условиях важно определить, как структурировать бюджеты, направляемые на развитие персонала. Соответственно, необходимо выбрать приоритетные направления подготовки и определить количество менеджеров, нуждающихся в ней. Далее важно понять, не несет ли организация потери, связанные как с неадекватными кадровыми назначениями, так и с задержками управленческой карьеры перспективных менеджеров. Каждая компания стремится определить, каков риск ухода перспективных руководителей из компании, прежде всего по причинам карьерных ограничений.

Оценка мотивации саморазвития также является важной задачей. Инвестиции в развитие персонала должны подкрепляться собственными усилиями людей, компании все больше нацелены на использование механизмов неформального обучения и заинтересованы в оценке интегрированности усилий *HR*-служб и самих сотрудников в этом направлении.

Именно эти организационные запросы и позволили сформулировать критерии определения *сценария управленческих перспектив* для каж-

ного менеджера, участвующего в программах управленческого развития. Первый критерий — базовая возможность занимать управленческую должность, которая оценивается по «жестким» управленческим компетенциям. Дефициты в зоне концептуализации и контекстности, как следует из когнитивной модели управленческих компетенций, являются наиболее критичными для управленческой деятельности. Коэффициенты корреляции (по Спирмену) между показателями концептуальности и контекстности и атрибуцией конкретной группе управленческой готовности составили соответственно 0,54 и 0,52 (между собой эти критерии коррелируют с показателем  $r = 0,28$ , что подтверждает гипотезу об их самостоятельности в качестве компетенций).

Второй критерий — адекватность управленческого поведения («мягкие» управленческие компетенции). Готовность менеджера к преодолению собственных стереотипов социальной перцепции, его ориентированность на взаимодействие и развитие доверия, стремление в каждом увидеть заказчика результатов своей управленческой деятельности ярко проявляются в процессе когнитивно-ориентированного управленческого обучения и легко оцениваются экспертами. Неожиданные для многих экспертов наблюдения в этой области позволяют самим экспертам откорректировать собственные оценочные модели и посмотреть на подчиненных по-новому.

Третий критерий — обнаружение дефицита конкретных навыков, особенно в области презентаций, создания документов, организации и проведения стандартных управленческих мероприятий (собеседование, собрание, совещание). Отсутствие подобных навыков связано с различными причинами, а их формирование не требует сложных форм обучения, т. к. предполагает обучение действиям в соответствии с особыми форматами (стандартами, сценариями, моделями). Подобное обучение вполне укладывается в логику плана индивидуального развития и может быть подкреплено гарантиями со стороны компании по вопросам его организации.

Объединение указанных критериев позволяет сформулировать четыре сценария:

- *высокая готовность*: отсутствие явных дефицитов конкретных навыков, высокие показатели по «жестким» и «мягким» компетенциям; интегральная оценка — готовность к должности более высокого управленческого уровня относительно актуально занимаемой, необходимость управленческого продвижения;
- *кадровый резерв*: дефицит отдельных навыков, оценка компетенций в целом высока, но компетенции оценены неравномерно,



по отдельным из них получены невысокие (но не самые низкие) оценки; интегральная оценка — необходимо определить направление обучения на ближайшие один-два года, после обучения оценить компетенции повторно для принятия решения о продвижении;

- *устойчивое позиционирование*: неравномерные оценки управленческих компетенций, не позволяющие четко определить набор дефицитных навыков, при отсутствии серьезных претензий в области «жестких» управленческих компетенций; интегральная оценка — потребность в регулярной оценке управленческих компетенций в течение двух лет, после чего должно быть принято решение о целесообразности направленного обучения и дальнейшего продвижения;
- *управленческая коррекция*: проблемы в области «жестких» и «мягких» управленческих компетенций; интегральная оценка — исключить из кадрового управленческого резерва; в случае уже состоявшегося назначения на управленческую должность — наставничество и регулярная оценка компетенций с целью определения возможности занимать актуальную управленческую должность; поиск иной должности в зоне стандартизованных бизнес-процессов, остановка управленческой карьеры на два-три года с последующим определением возможности ее возобновления.

Определение группы готовности для каждого участника сопровождалось оценкой необходимости в конкретных формах и направлениях обучения и решением вопроса группе управленческих должностей, на которые он может быть рекомендован. Участникам не сообщалось о том, к какой категории управленческой готовности они отнесены. Исключение составляли представители группы управленческой коррекции, в связи с необходимостью обсуждения вопроса об их выбывании из состава кадрового управленческого резерва. Каждому участнику были представлены письменные рекомендации от состава экспертов, после чего и составлялся повторный план индивидуального развития.

Через 6–9 месяцев по окончании программы оценка менеджеров на основании модели компетенций, избранной в компании, была проведена повторно. Также в течение двух лет проводились наблюдения реальной управленческой карьеры участников программы. Эти данные позволяют оценить влияние различных факторов на управленческое развитие.

Обнаружено, что категория управленческой готовности, определенная для участника, не связана с уровнем должности, на которой он находился на момент начала проекта. Существует сильная связь меж-

ду оценкой «мягких» компетенций и категорией готовности (0,806 по критерию Спирмена), и слабая, но статистически значимая — между категорией готовности и «жесткими» компетенциями (0,337). Дискриминантный анализ (линейные дискриминантные функции Фишера) позволили получить уравнения прогноза атрибуции менеджера одной из четырех категорий готовности на основании оценки управленческих компетенций с прогностическим качеством 84,0%. Анализ оценок управленческих компетенций, который был получен через 6–9 месяцев, на основании той же статистической процедуры подтверждает точность атрибуции менеджеров группам управленческой готовности уже с точностью 87,7%.

Деревья классификации, построенные с использованием критерия Краскела-Уоллеса, показывают, что карьерное продвижение существенно связано с определенной категорией готовности, но не зависит от возраста и должности, которую занимал менеджер на момент старта программы управленческого развития. Классифицирующими признаками выступает положительная динамика оценки «жестких» компетенций и различия «мягких» управленческих компетенций.

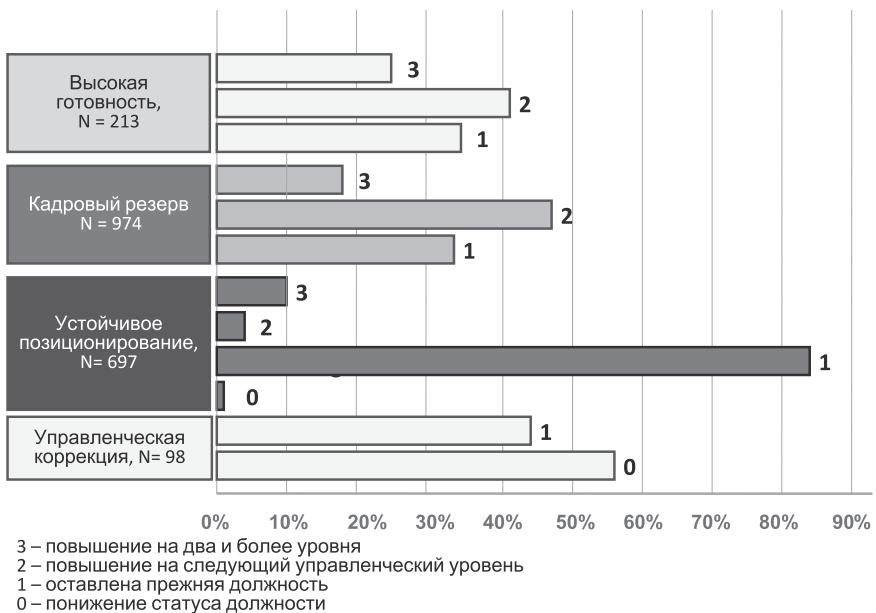


Рис. 88. Карьерная динамика за два года в соответствии с категориями управленческой готовности (N = 1982)

Подробный анализ позволяет выделить существенные признаки, отличающие менеджеров, отнесенных к разным группам готовности. Оценки, которые они получили, подтверждены характером их последующей карьеры, а сама программа управленческого развития помогла им найти путь развития собственной управленческой эффективности.

## 12.2. Группа высокой готовности — зона особого внимания

Группа высокой готовности представлена двумя подгруппами, различающимися только по возрасту. Остальные объективные характеристики — гендерная принадлежность и уровень актуальной должности не оказывают влияния на распределение внутри группы высокой готовности, хотя в абсолютном исчислении женщин в этой группе оказалось чуть больше, чем мужчин.

Первая подгруппа — средний возраст 33,8, вторая подгруппа — средний возраст 47,3. Если первая подгруппа не вызывает никаких сомнений — это перспективные менеджеры, которых компании хотят видеть на более высоких должностях, но выражают сомнения относительно их реальной готовности, то вторая подгруппа представляет дополнительный интерес.

В нее входят менеджеры различных управленческих уровней (в некоторых случаях даже специалисты), которые долго не были замечены руководством своих компаний, особенно в том случае, если оказались в позициях руководителей небольших по численности подразделений. Во многих ситуациях они попадали в состав участников проектов управленческого развития случайно, в качестве замены более молодых участников, оказавшихся в командировках, или в качестве своеобразного поощрения за длительную безупречную работу. Обладая всеми признаками высоких управленческих компетенций как в зоне «жестких», так и в зоне «мягких» компетенций, они оказались ограниченными в зоне *карьерной эффективности*, сосредоточив свое внимание на зоне *«развитие других»*.

Именно представители этой подгруппы оказались самыми ценными участниками проектов управленческого развития, т. к. они становились недирективными лидерами групповых дискуссий, умело вели модерацию. Их основной недостаток — отсутствие внешних эффектов, что выражается в низких оценках в рамках кластера *«принятие решений»* и *«постановка задач»*, которые им дают непосредственные руководители перед началом программы обучения. Эта подгруппа становилась от-

крытием для руководителей высшего звена, которые именно участвуя в качестве экспертов в программе, смогли обнаружить, что за ярко выраженными «мягкими» управленческими компетенциями скрыты такие же очевидно выраженные «жесткие» управленческие компетенции, проявляющиеся только при работе над проектами и выражающиеся в высокой концептуальности и высокой контекстности анализа ситуаций и предлагаемых решений.

Продвигая свои идеи через оказание *когнитивного воздействия* на своих подчиненных и коллег, эти менеджеры подарили другим людям множество решений, оставаясь в тени чужих карьерных взлетов. Именно представители этой, старшей, подгруппы категории высокой готовности выступают носителями корпоративных компетенций, многие из которых так и остаются не отрефлексированными на верхних уровнях управления. Уход любого такого сотрудника из компании будет сопровождаться сложной адаптацией в низовом и среднем звене, о которой руководители более высокого уровня даже не будут догадываться.

Основная задача, которая стоит перед компаниями в области управленческих компетенций, — выявить этих менеджеров и присвоить им особый статус, зафиксировав их роль в развитии компании. Это особенно важно потому, что между первой и второй возрастными подгруппами *высокой готовности* есть зона возрастного вакуума. Она небольшая — от 40 до 43 лет, но именно в этом возрасте менеджеры активно меняют место работы, ища компанию, которая по достоинству оценит их заслуги. Те, кто остался, реально составляют «золотой фонд» компании.

Группа *высокой готовности*, имея особую возрастную структуру, в целом характеризуется рядом существенных особенностей. Прежде всего, это единственная группа, определенная по категориям готовности, которая показала даже при первичном проведении оценок по моделям управленческих компетенций консолидированную позицию самих менеджеров и их непосредственных руководителей.

Использование критерия маргинальной однородности для оценки сходства самооценки и оценки со стороны непосредственного руководителя показало, что руководители перед началом программы управленческого развития не видят у менеджеров, впоследствии зачисленных в группу *высокой готовности*, свидетельств только их *когнитивного воздействия*. Единственный индикатор, по которому разошлись оценки при первоначальном оценивании, — способность убеждать других людей и изменять их мнение (нормированная статистика маргинальной однородности = 2,000, статистическая значимость (двухсторонняя) = 0,046). Когда же оценка по модели управленческих

компетенций происходит повторно, через полгода или более с момента окончания программы управленческого развития, это различие исчезает. Вышестоящие руководители начинают различать признаки *когнитивного воздействия* в поведении даже тех менеджеров, которые действуют очень мягко не только во взаимодействии со своими подчиненными, но и в рамках традиционных управленческих мероприятий (совещаний). Именно внимательное наблюдение во время совещаний и всевозможных обсуждений в расширенном управленческом кругу, в которых руководители регулярно встречаются с этими менеджерами, позволяют обнаружить те признаки эффективного управленческого поведения, которых ранее вышестоящие руководители не замечали.

В зоне «жестких» управленческих компетенций для представитель группы высокой готовности характерны высокая концептуальность и высокая контекстность. Коэффициент корреляции (по Спирмену) между концептуальностью и контекстностью для группы высокой готовности составляет 0,48, демонстрируя не очень высокую, но достоверную связь этих характеристик. Более тщательный анализ свидетельствует, что показатели контекстности у этих менеджеров высоки, а показатели концептуальности могут различаться, но все равно не имеют низких значений.

Анализ последующих кадровых перемещений говорит о том, что для группы высокой готовности они связаны с оценкой именно концептуальности — из тех, кто получил продвижение, большее число тех, кого руководители высоко оценивают именно по критериям концептуальности (коэффициент корреляции по Спирмену = 0,52).

Представители группы высокой готовности в компании заметны, особенно в результате реализации проекта управленческого развития. Они получают назначения не просто на должности следующего управленческого уровня, а на более высокие, «перескакивая» одну-две ступени управленческой карьерной лестницы. Это оказалось возможным благодаря их участию в программе управленческого развития, ориентированной на развитие когнитивных моделей.

Однако для каждой компании встает серьезный вопрос о своевременности развития управленческой карьеры этих менеджеров. Как мы уже убедились, они могут покинуть компанию в возрасте 40–43 лет, некоторые — значительно раньше. Особенно это касается тех, кто на момент оценки их управленческих компетенций уже занимал высокую должность. Карьерный лифт в любой организации не может двигаться равномерно, карьерные ограничения наступают именно для представителей высоких должностей с управленческим потенциалом, превыша-

ющим уровень ежедневных управленческих требований. Если не подтвердить высокие оценки управленческих компетенций изменением статуса менеджера, он покидает компанию.

Изменение статуса не обязательно предполагает изменение формального уровня должности. В некоторых случаях речь может идти о перемещении по горизонтали, в новую для менеджера область ранее неизвестных предметов управления. Многие компании избирают путь развития проектного менеджмента, поручая представителям группы высокой готовности руководство серьезными корпоративными проектами, чаще всего — в зоне внутриорганизационного строительства (изменения организационной структуры, реорганизация бизнес-процессов и т. д.). Таким образом, не изменяя должности, менеджер может стать заметной фигурой в компании и увеличить пространство *когнитивного воздействия*, что в конечном итоге и приведет его к развитию собственной *когнитивной эффективности*.

### 12.3. Кадровый резерв — результаты продвижения

Группа кадрового резерва представляет собой самую разнообразную группу по характеристикам. В нее входят и мужчины, и женщины (мужчин в 2 раза больше, чем женщин), представляющие разные менеджерские должности, средний возраст группы соответствует средним возрастным значениям выборки в целом. Группа настолько неоднородна по содержательным характеристикам, что ее трудно описать какими-то общими словами.

Одна из ярких характеристик этой группы — отсутствие очевидной связи показателей концептуальности и контекстности. Коэффициент корреляции для них (по Спирмену) составляет всего 0,05. Именно эта особенность и становится основанием для более тщательного анализа состава группы кадрового резерва, чтобы определить, кто из ее представителей в конечном счете получает кадровое продвижение. Как было показано выше, представители этой группы в большинстве случаев получают новые назначения, но 32% остаются на прежних должностях даже по прошествии двух лет после того, как для них была составлена программа индивидуального развития.

Первые результаты приносит сравнение распределения показателей концептуальности и контекстности. Данные говорят о том, что при достаточно высоких (средние и выше) показателях контекстности показатели концептуальности для представителей этой группы могут быть любыми. Но эта особенность касается только мужчин, т. е. для женщин,

отнесенных к категории кадрового резерва, низкие показатели концептуальности вообще не обнаружены. Почему же эксперты консолидированно причисляют мужчин с низкими показателями концептуальности к группе кадрового резерва?

Другие оценки, которые получают представители группы кадрового резерва, несколько проясняют ситуацию. Мужчины с низкой концептуальностью записываются в эту категорию в том случае, если у них на момент первоначальной оценки управленческих компетенций уже была управленческая должность и эксперты дают высокие показатели по отдельным индикаторам («*направленность на достижения*», «*личная инициатива*»). Эксперты особо высоко оценивают у представителей этой группы коммуникативные проявления «*мягких*» управленческих компетенций. Мужчины с низкой концептуальностью причисляются к группе кадрового резерва потому, что они изначально оцениваются как представители «ближнего резерва», руководители их рассматривают как первоочередных кандидатов на позиции следующего управленческого уровня и не готовы смириться с тем, что у этих менеджеров отсутствуют признаки ключевой управленческой компетенции «*концептуальность*». Яркие по манере поведения, эти менеджеры создают впечатление эффективных, креативных, но их реальная управленческая эффективность остается под сомнением.

Данные косвенно подтверждают гипотезу о том, что *образ идеального руководителя*, которым руководствуются многие эксперты при оценке менеджеров, до сих пор не утратил признаков модели «*великого человека*». Статус, создаваемый возрастом и должностью, придает мужчинам с низкой концептуальностью дополнительные преимущества, которые они в полной мере используют с помощью высокой коммуникативности и умения делать презентации.

Тем не менее по прошествии времени разнородная картина образа «*кадрового резервиста*» уточняется. Среди тех, кто реально был повышен в должности, нет носителей низкой концептуальности, и именно различия в оценке концептуальности в структуре оценок непосредственного руководителя расставляют все по своим местам. Руководители начали замечать проявления концептуальности у тех менеджеров, которым они ранее отказывали в такой характеристике. Во многом это связано с тем, что менеджеры в процессе обучения научились использовать различные когнитивные схемы для подготовки и реализации своих выступлений, их поведение стало выглядеть менее эмоциональным и более рациональным.

Самой важной особенностью группы кадрового резерва является то, что представители этой группы не могут сойтись в оценках собственных

компетенций со своими непосредственными руководителями. Применение критерия маргинальной однородности для оценки солидарности позиций показывает, что расхождение оценок наблюдается по 20 индикаторам управленческих компетенций из 30 как перед началом программы управленческого развития, так и через полгода после ее окончания. Объяснить это можно только одним: модель эффективного руководителя для представителей группы кадрового резерва выглядит совсем не так, как для их руководителей. Расхождение базовых оценочных моделей приводит к тому, что менеджеры, отнесенные к категории кадрового резерва, сложно принимают обратную связь, особенно в форме управленческой критики.

Ориентируясь на собственную управленческую компетентность, представители этой группы с трудом обучаются видеть различия между собственным *намерением* и *действием*. Именно эта зона развития управленческих компетенций, наряду с «жесткими» управленческими компетенциями оказалась в фокусе внимания при построении планов индивидуального развития и выборе направлений и форм последующего обучения.

Очевидно, что для группы «кадровый резерв» обучение в длительных форматах (управленческая переподготовка) не в полной мере выполнит задачи по развитию дефицитных компетенций. Именно поэтому им рекомендованы короткие программы, особенно те, которые ориентированы на развитие навыков социальной перцепции. Небольшой (по сравнению с общим объемом выборки) опыт наблюдения за менеджерами группы «кадрового резерва» в более длительном промежутке времени (2–3 года) свидетельствует о том, что усилия по управленческому развитию не проходят бесследно. 413 менеджеров (из 753), которые были отнесены к этой категории, участвовали в дополнительных корпоративных программах развития управленческих компетенций на основании планов индивидуального развития. Более половины из них самостоятельно инициировали участие в этих программах. Оценка связи между способом попадания в программы последующей управленческой подготовки и повышением в должности в течение двух лет (хи-квадрат Пирсона с учетом поправки на непрерывность = 0,042) говорит о том, что самостоятельность и активность в выполнении плана индивидуального развития для группы кадрового резерва выступает как решающий фактор развития управленческой карьеры.

Кого же повысили в должности в первую очередь? Во-первых, тех, кто несколько моложе остальных при одинаковых по статусу должностях. Во-вторых, тех, у кого должности на старте программы были ниже,



чем у остальных. Это — первые серьезные управленческие должности, которые получили «резервисты». Все, кого повысили в должности, получили более высокие оценки по модели управленческих компетенций через полгода после завершения программы развития управленческих компетенций по сравнению с первоначальными. Представители группы кадрового резерва подтвердили свою вовлеченность в процесс управленческого развития, и их карьера — самое явное тому подтверждение.

#### **12.4. Группа устойчивого позиционирования — проблемы и перспективы**

Группа устойчивого позиционирования — одновременно свидетельство адекватности кадровой политики компании и повод задуматься над ее будущим. Чем больше менеджеров, получающих оценки на основании модели управленческих компетенций, будут зачислены в эту группу, тем в большей степени они подтверждают, что не зря находятся на своих должностях. Они по основным характеристикам соответствуют требованиям, т. к. эксперты из числа руководителей высокого уровня оставляют их управленческие позиции без изменений. В то же время чем больше менеджеров включаются в эту группу, тем большую тревогу это должно вызывать у *HR*-департамента. Устойчивое позиционирование может означать остановку управленческой карьеры, в том числе навсегда, и инвестирование в дальнейшее управленческое обучение в этой ситуации нецелесообразно. С другой стороны, оставление попыток стимулирования управленческого развития будет означать управленческую стагнацию, что противоречит ключевым интересам любой компании. Тем важнее понять, почему часть менеджеров, отнесенных к данной категории, все-таки продолжают развивать управленческую карьеру в своих компаниях.

Эта группа отличается от трех других групп тем, что женщины из числа участников программ управленческого развития оказываются зачисленными в указанную группу чаще, чем в другие группы (51% женской выборки). В этом смысле включение женщин-менеджеров в программы управленческого развития сразу ставится под сомнение, ведь половина из них остается в зоне карьерной неопределенности.

Анализ ключевых управленческих компетенций — концептуальности и контекстности — позволил взглянуть на группу устойчивого позиционирования по-особому. Первое, что было обнаружено, — отсутствие в данной группе показателей низкой контекстности при разнообразии показателей концептуальности, что делает ее похожей по этому крите-

рию на группу кадрового резерва. Однако для группы устойчивого позиционирования не выявлено различий в мужской и женской выборке. Группирование показателей концептуальности и контекстности говорит о наличии внутри большой группы маленькой подгруппы (12%), отличающейся высокой концептуальностью при средних и высоких показателях контекстности. Фактически это кадровый резерв, недооцененный по разным причинам руководителями-экспертами.

Размытость критериев зачисления в группу устойчивого позиционирования — первое впечатление. Анализ оценок показывает, что у большинства представителей этой группы эксперты отмечают высокую ориентацию на работу в команде (коэффициент корреляции по Спирмену = 0,68). Выступая как «командные игроки», менеджеры группы устойчивого позиционирования маскируют характеристики «жестких» управленческих компетенций, поэтому в целом выигрывают, имея по ним невысокие показатели. В том случае, если характеристики «жестких» управленческих компетенций высоки, командная работа их поглощает — команда в целом добивается успеха, а конкретный менеджер не получает персональных предпочтений. Именно эти особенности представителей группы устойчивого позиционирования и приводят к тому, что руководители-эксперты не могут определить, какие области компетенций для данных менеджеров приоритетны для развития — с ними достаточно комфортно работать вместе, но их почему-то не оценивают высоко по большинству индикаторов управленческих компетенций.

Последующее наблюдение управленческой судьбы группы устойчивого позиционирования говорит о том, что руководителям постепенно удается разобраться с характеристиками отдельных представителей этой группы. Так, те, у кого была определена крайне низкая концептуальность, оказались переведенными на должности со сниженным управленческим статусом. Повысили же в должностях тех, кто был предварительно зачислен в «ближайший резерв» и показал хотя бы средние характеристики концептуальности.

В большинстве случаев назначение на должность следующего уровня для менеджера, отнесенного к категории устойчивого позиционирования, связано с организационными потребностями. Еще не готовые занять должность следующего управленческого уровня, эти менеджеры вынуждены принимать предложение о повышении, т. к. часто являются единственными кандидатами. Компании, подразделения и филиалы которых расположены вдали от крупных городов, развивают управленческие карьеры менеджеров, дезориентированных в зоне ключевых управленческих компетенций. Многие из них не имеют управленческого

образования и являются носителями размытых и нерелексированных управленческих концепций. Для них программа управленческого развития стала первым образовательным форматом в области менеджмента, т. к. в основном они участвовали в специализированных проектах повышения профессиональной (инженерной, технологической, бухгалтерской) квалификации.

Фактически группа устойчивого позиционирования является следствием использования управленческого потенциала сотрудников, чьим управленческим развитием до поры компании не занимаются. В нашем случае половина тех, кто оказался причисленным к этой группе, не были включены в «ближний резерв», их управленческая карьера казалась состоявшейся (остановленной) на ближайшие несколько лет. Но сам факт участия в программе позволил обнаружить, что у этих вполне справляющихся с текущей работой менеджеров наступает предел управленческой эффективности, связанный с отсутствием высоких показателей концептуальности. Коррекция концептуальности требует больших усилий в области общего управленческого образования, что оказывается весьма затруднительным в отрыве от крупных городов. Представители группы устойчивого позиционирования должны затратить немало сил, чтобы получить соответствующую подготовку в режиме заочного обучения или самообразования. Их старания, которые, несомненно, дадут результат, могут оказаться не оцененными в компании, которая привыкла рассматривать этих менеджеров как «хороших работников», не видя реальной стоимости их успеха.

Рассогласование представлений о собственной компетентности (психологическом инструментарии) и оценки управленческих компетенций выражается в различиях между самооценкой управленческих компетенций и их оценкой со стороны непосредственного руководителя. Применение критерия маргинальной однородности показывает, что расхождение оценок наблюдается по 18 индикаторам управленческих компетенций из 30 как до начала программы управленческого развития, так и по ее окончании. Настроенность на работу в команде заставляет менеджеров не реагировать на управленческую критику, а многие руководители принимают это за признак адекватного управленческого поведения, т. к. критика не приводит к конфликту. В результате менеджеры, причисленные к группе устойчивого позиционирования, чаще других фиксируют, что остались при своем мнении, формально выполнив внешние требования. Их когнитивные модели приходят в противоречие не только с внешними требованиями, но и с моделями собственного поведения. В результате именно они часто говорят об отрыве «теории» от

«практики», особенно в том случае, если занимают невысокую должность после 45 лет.

Группа устойчивого позиционирования, таким образом, может стать показателем эффективности менеджмента управленческих компетенций. В том случае, если в нее входят только вновь назначенные руководители, чей стаж в должности не превышает двух лет, такая ситуация может быть расценена как идеальная. Как только в этой группе обнаруживаются руководители, работающие в должности длительное время, или впервые назначенные руководителями лица старше 40 лет, можно прогнозировать серьезные проблемы в их работе, которые далеко не всегда будут видны со стороны.

### 12.5. Группа управленческой коррекции — спасение утопающих

По счастью, группа управленческой коррекции немногочисленна — 5% всей выборки. Она неоднородна и представлена двумя возрастными подгруппами: одна из них состоит из молодых менеджеров (24–34 года, средний возраст — 29 лет), другая представлена опытными специалистами (38–50 лет, средний возраст — 43 года). Мужчин и женщин примерно равное количество как в той, так и в другой подгруппе. Можно предположить, что наличие двух возрастных подгрупп связано с характером управленческого карьерного пути.

Как правило, молодые менеджеры получают управленческие назначения в том случае, если имеют базовую подготовку в области менеджмента. Не имея опыта, они сразу сталкиваются с большим числом трудностей, и им необходима помощь. Более взрослые менеджеры, оказавшиеся в группе управленческой коррекции, стали жертвами корпоративных стандартов карьерного продвижения. Получая управленческие назначения в силу критериев, не имеющих прямого отношения к критериям управленческой эффективности, они достигли того управленческого уровня, в котором их ошибки становятся критичными для компании. Фактически мы имеем дело с теми некомпетентными менеджерами, о которых так ярко пишет *A. Furnham*. Учить и поддерживать их или прекращать управленческую карьеру — вот выбор, который стоит перед *HR*-службой относительно представителей группы управленческой коррекции.

Этих менеджеров собирались повышать в должностях, они принадлежали к группе «близкого резерва» и рассматривались как кандидаты, в том числе и на быструю карьеру с переходом на два-три управленче-

ских уровня. Почему руководители-эксперты изменили свою позицию и вместо зачисления в кадровый резерв отправили более половины этой группы менеджеров на менее статусные должности? Почему до начала программы управленческого развития существенные дефициты ключевых управленческих компетенций этих менеджеров не были видны?

Обращение к показателям концептуальности и контекстности поражает. Коэффициент корреляции этих показателей для данной группы (по Спирмену) составляет минус 0,77. Это самый значимый показатель связности двух ключевых управленческих компетенций, рассчитанных для всех категорий готовности. Однако он имеет отрицательное значение, которое говорит о противоположности трендов: при повышении показателей концептуальности показатели контекстности снижаются, то же можно сказать и об обратных соотношениях.

В поисках когнитивных опор для оценки ситуации и принятия решений эти менеджеры бросаются из крайности в крайность — то стараются вспомнить, что по конкретному вопросу говорили руководители стратегического уровня, то принимаются за анализ на основании какой-либо известной концепции научного менеджмента, то, отчаявшись, ищут поддержки в психологических теориях, объясняя, почему конкретные коллеги или подчиненные обязательно сделают то, что они сформулировали. Точная фиксация отдельных фактов соседствует у них с причудливыми формулами выводов («*в белых брюках, значит, человек хороший*»), а рефлекслируемая модель описания явлений и ситуаций — с невозможностью заполнить ее «ячейки» конкретными наблюдениями («*сейчас применим SWOT-анализ, но я не понимаю, какие у нас угрозы, делаем SWOT без угроз*»). Обратная связь, которую они получают от других участников проекта, в основном и касается необходимости внести дополнительную ясность в изложение своей позиции. Коллеги их плохо понимают, что приводит к конфликтам, обостряемым дефицитом ориентации на позиции других людей.

Соотношение самооценки и оценки, данной руководителями, по модели управленческих компетенций существенно расходятся как до начала обучения, так и по его окончании, но это касается только 8 индикаторов из 30 — в зонах социальной перцепции, взаимодействия и доверия.

«Странности» управленческого поведения менеджеров группы управленческой коррекции легко объясняются в стихийно сформированных моделях управленческих компетенций, которыми пользуются их непосредственные руководители. «*Молодой, только начинает...*» или «*у него большой жизненный опыт, ему виднее*» — вот основные объясне-

ния того, почему при очевидных несоответствиях деятельности этих менеджеров требованиям к их должностям они не только не признаются неэффективными, но и зачисляются в «ближний резерв». Происходит это во многом потому, что непосредственные руководители, наблюдающие действия конкретных менеджеров, не всегда имеют возможность их сравнить с другими менеджерами, действующими более эффективно при тех же объективных условиях. В программах управленческого развития руководители, оказываясь в позиции экспертов, могут сравнить своих подчиненных и других участников программы. Именно в этой ситуации и происходит пересмотр критериев оценки эффективности группы управленческой коррекции.

Эксперты отмечают, что основные проблемы этих менеджеров лежат в области «мягких» компетенций, дефицит которых не позволяет проявить потенциал концептуальности и контекстности в случае, если хотя бы одна из этих «жестких» управленческих компетенций явно выражена. «Жесткие» компетенции словно лишаются моста, связывающего их между собой, и все виды управленческих компетенций — «жесткие» и «мягкие» превращаются в разобщенные автономные модели поведения, включение каждой из которых происходит по неизвестным правилам.

Низкие показатели концептуальности в конечном итоге определяют карьерную перспективу группы управленческого резерва. В случае низких оценок по этой ключевой управленческой компетенции представителю группы управленческой коррекции подыскивается должность в зоне стандартизированных процессов (хозяйственные подразделения, расчетный бухгалтерский отдел) — там, где ошибки быстро обнаруживаются и не критичны с точки зрения производства ключевых продуктов компании. Это реальное понижение, закат управленческой карьеры.

Другой части группы управленческой коррекции везет больше — вера в их управленческий потенциал подтверждается усилиями со стороны компании в области оказания «скорой помощи». Такого менеджера прикрепляют к опытному наставнику. Желательно, чтобы это был представитель группы высокой готовности старшей возрастной подгруппы, с ярко выраженной направленностью на реализацию компетенции «развитие других». Основная задача наставничества — удержать управленческую эффективность в актуальной управленческой должности, развить «мягкие» компетенции. Это может не привести к дальнейшему развитию управленческой карьеры, но позволит ее достойно остановить, не нанося ущерб как самому менеджеру, так и компании, в которой он работает.

## 12.6. Менеджмент самообучения и саморазвития

Корпоративные проекты управленческого развития неизбежно удерживают менеджеров в пределах организационного контекста. Сам факт выбора именно этих сотрудников для определения их управленческих перспектив говорит о том, что контекстность оценивается в компаниях достаточно корректно. Недаром в программах управленческого развития (несмотря на то, что они реализованы в компаниях разных форматов и видов бизнеса) в системе экспертных оценок не встречается двух вариантов сочетания показателей в зоне низкой контекстности. Менеджеры с высокими показателями концептуальности и низкими показателями контекстности не могут оказаться в составе управленческого резерва компании. Их низкая контекстность трактуется как отсутствие лояльности, они не рассматриваются как управленческий резерв. Менеджеры с низкими показателями концептуальности при низких показателях контекстности также не могут быть участниками подобных проектов, т. к. тотальный дефицит ключевых управленческих компетенций не позволяет им претендовать на какие-либо управленческие должности.

Решения, предлагаемые менеджерами своим компаниям, должны отражать специфику компании и ее окружения, в них большинство сотрудников должны «узнать себя», чтобы поверить в необходимость действий и их позитивный исход. Именно поэтому контекстность становится «проходным билетом» в управленческий кадровый резерв (см. табл. 51).

В то же время очевидно, что контекстная ориентированность не создает нового понимания, не способствует прорывам управленческого видения и не может обеспечить управленческое развитие. Эти задачи решает концептуальное осмысление, выраженное в выборе или создании новых моделей и концепций описания управленческой реальности, в которых центральными элементами выступают представления о предмете управления. Необходимость оправдывать ожидания руководителей стратегического уровня заставляет менеджеров искать новые когнитивные опоры, формировать иные, по сравнению с привычными, инструменты оценки ситуаций. Развитие управленческих компетенций менеджеров происходит только в том случае, когда их концептуальные построения наполняются четким контекстно-окрашенным содержанием, и они научаются различать *идеальное* и *возможное, полезное и необходимое*.

Готовность менеджеров предложить интересные с их точки зрения решения обязательно встречает сопротивление (если это решение не очевидно для других). «*Мягкие*» управленческие компетенции прокладывают дорогу новым идеям, но только настойчивость в области «*развития*

Таблица 51

## Факторы корпоративной управленческой карьеры

Вектор внутриорганизационной управленческой карьеры			Контекстность				
			Высокая	Средняя	Низкая		
					«Мягкие» компетенции выражены	«Мягкие» компетенции не выражены	
Концептуальность	Высокая	Категория готовности	Высокая готовность Кадровый резерв	Кадровый резерв	Сочетание характеристик не обнаружено (предположительно — внешняя карьера)		
		Карьерная перспектива	Продвижение	Продвижение «вне очереди» при выраженных «мягких» компетенциях			
	Средняя	Категория готовности	Кадровый резерв Устойчивое позиционирование		Устойчивое позиционирование	Управленческая коррекция	
		Карьерная перспектива	Продвижение возможно		Продвижение возможно при кадровом дефиците	Остановка управленческой карьеры	
	Низкая	«Мягкие» компетенции выражены	Категория готовности	Устойчивое позиционирование		Сочетание характеристик не обнаружено	
			Карьерная перспектива	Продвижение возможно при кадровом дефиците			
«Мягкие» компетенции не выражены		Категория готовности	Управленческая коррекция				
		Карьерная перспектива	Прекращение управленческой карьеры				

*других»* создает управленческим идеям реальный корпоративный лифт. Адресация компетенции *«развитие других»* не только в пространство непосредственных подчиненных, но и в адрес коллег и руководителей определяет карьерные перспективы не меньше, чем высокие показатели концептуальности и контекстности.



Опыт реализации проектов управленческого развития показал, что менеджеры — участники проекта во многом стали источником развития своих руководителей, которые вынуждены были пересматривать собственные концепции как в области социальной перцепции, так и в области управленческой эффективности. Руководителям, выступавшим в роли экспертов, так же как и участникам программ, приходилось изменять собственную позицию, пересматривать привычные оценки, фиксировать новые для себя обстоятельства, факты, строить новое понимание.

Модели управленческих компетенций выступили основным каркасом, позволяющим объективировать сложную систему управленческих представлений и показать, что она не всегда строится в организации «сверху вниз». Как написал в своей книге *D. Clutterbuck* [199], развитие распространяется по всем направлениям организационной коммуникации и создает корпоративное будущее по сценариям, описанным *P.M. Senge* [401]<sup>1</sup>. Эксперты и участники программ управленческого развития обнаружили, что не являются представителями слоев организационной «этажерки». Их связывает общая потребность в осмыслении единой для них управленческой реальности. Их готовность работать на формирование понимания у другого человека и создает все эффекты самообучающейся организации.

Конечно, для того, чтобы идея самообучения была реализована, необходим некий внешний сценарий, формирующий взаимодействие руководителей разного управленческого статуса. В нашем случае это было обеспечено включением в учебные группы носителей разных должностных статусов — от специалистов до руководителей служб и направлений, а в качестве экспертов выступали представители топ-менеджмента компаний. Без них вся идея ассессмента, направленного на управленческое развитие, теряет смысл, т. к. именно они, как основные заказчики в пространстве управленческой деятельности на всех организационных уровнях, могли задать организационный вектор, преобразующий оценки управленческих компетенций в систему внутренних изменений менеджмента компании. Программы управленческого развития позволили топ-менеджменту увидеть одномоментный срез проявлений управленческой эффективности и не формально, а по существу включиться в процесс когнитивного корпоративного обновления.

Для того чтобы превратить любую организацию в «*фабрику знаний*» [134], требуется не так много усилий. Надо лишь показать, как эти зна-

<sup>1</sup> Переводное издание см.: *Senge П.* Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / пер. с англ. М.: Олимп-Бизнес, 2003.

ния будут работать тут же, немедленно, на решение самых актуальных задач и понимание самых остро переживаемых проблем. Когнитивный сценарий программы развития управленческих компетенций четко показывает, в какие моменты индивидуальные когнитивные открытия превращаются или не превращаются в организационные достижения. Консолидация позиций большинства участников этих программ в области *нового понимания* создает ключевой эффект в зоне управленческого развития — когнитивную революцию в действии.

Реализация корпоративных программ управленческого развития становится фокусом, в котором концентрируются основные проблемы менеджмента компании. Руководители разных управленческих уровней, включаясь в работу в качестве участников программ и экспертов, сталкиваются с вопросами, на которые необходимо отвечать ежедневно, но которые очень трудно сформулировать в условиях организационной рутины. Программы управленческого развития позволяют увидеть управленческое пространство по-иному и получить дополнительные управленческие эффекты.

Основные результаты проведенной работы становятся понятны только после тщательного анализа отдельных показателей и их сопоставления между собой. Фактически нами получено наглядное свидетельство изменения корпоративных представлений об управленческой эффективности. *Модель эффективности* менеджеров, существующая в виде разнообразных предположений, не всегда поддающихся рефлексии, теперь может быть представлена в виде моделей, поэтапно сменявших одна другую на протяжении нескольких месяцев. Авторами и носителями этих моделей выступали менеджеры всех управленческих уровней — от руководителя локальных проектов до первых лиц компаний.

Первая модель — *модель предполагаемой менеджерской карьеры*. Она представляет собой совокупность управленческих ожиданий, оформленных с помощью разнородных корпоративных форматов — от устных обещаний непосредственного руководителя до формального включения в корпоративный кадровый резерв. Эта модель отражает позитивную аффектацию понятия *«карьера»*, т. к. содержит только позитивный полюс. Если карьера предполагается, она может быть построена только как *«путь вверх»*.

Именно эта модель легла в основу выбора состава участников проекта. Как показывают данные, модель предполагаемой карьеры имеет два сценария — *«мужской»* и *«женский»*. *«Женский»* сценарий кажется более цельным, в нем разные карьерные перспективы представлены как уровни карьерного развития. Выбор кандидатов для продвижения про-

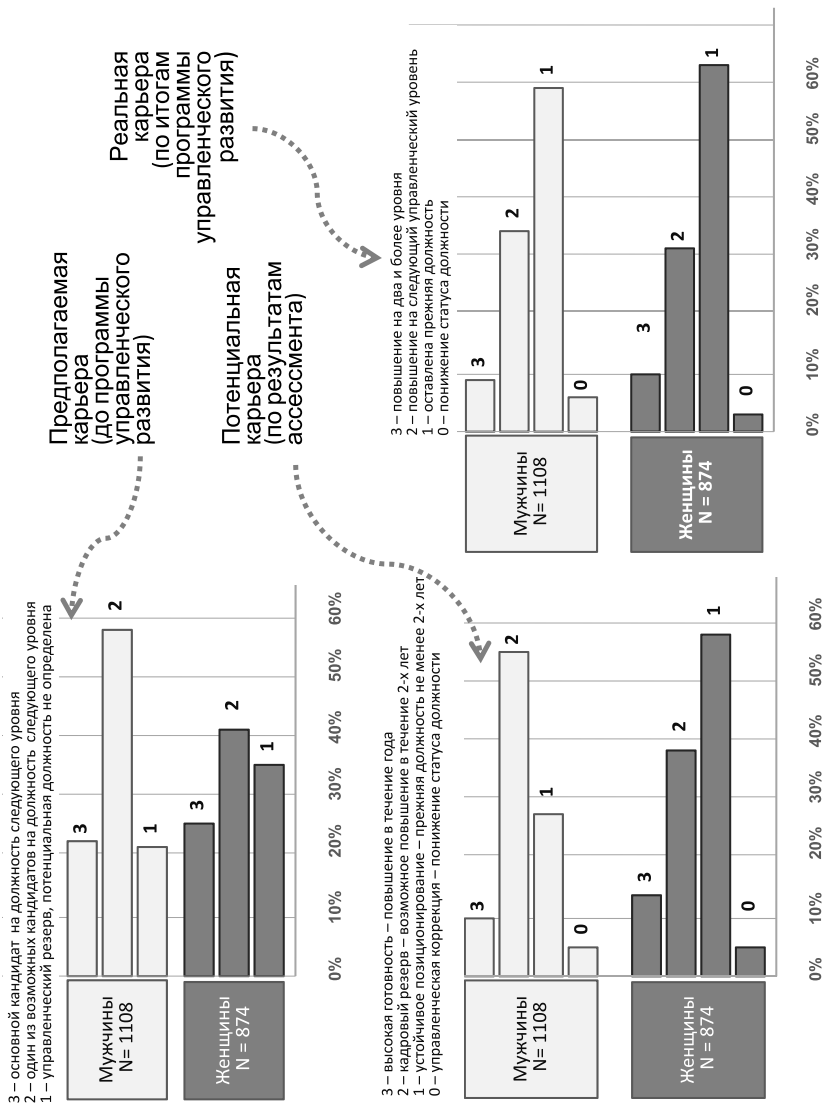


Рис. 89. Изменения корпоративных представлений о карьере менеджеров

исходит задолго до реализации кадрового назначения, что обеспечивает отсутствие потерь от уровня к уровню. «Мужской» сценарий не предполагает равномерного продвижения. Большинство менеджеров-мужчин считаются возможными кандидатами сразу с «прицелом» на конкретные должности следующего уровня. Однако разрыв между статусами «один из кандидатов» и «основной кандидат» заставляет искать дополнительные критерии формирования мужской карьеры.

Эти критерии мы обнаруживаем при обращении ко второй модели — *модели потенциальной карьеры*. Эта модель, в отличие от предыдущей, стихийно сформированной, является результатом участия руководителей высокого уровня в качестве экспертов на процедурах ассесмента. Наблюдения за участниками, оценка их проявлений, анализ предложенных ими проектов — все это заставило руководителей пересмотреть критерии оценки менеджеров. Оценка кандидатов на продвижение стала походить на обычную текущую оценку управленческой деятельности — в модели появляется нижняя граница.

Смена критериев отражена в снижении числа явных претендентов на должность следующего уровня — 12% от всей выборки против 23%, выделенных по предыдущему оценочному сценарию. Эксперты разочаровались в части менеджеров, увидев проявления и дефициты ключевых управленческих компетенций в условиях неопределенности и цейтнота. *Модель потенциальной карьеры*, отраженная в атрибуции менеджерам той или иной категории готовности, все еще носит гендерный характер. Как уже отмечалось при анализе группы кадрового резерва и группы устойчивого позиционирования, содержательные границы между этими категориями выражены по-разному относительно мужчин и женщин.

Менеджерам-мужчинам достаточно уметь хорошо делать презентации, уверенно себя чувствовать в незнакомой обстановке, и им «прощается» отсутствие ключевой управленческой компетенции — концептуальности. Низкие показатели концептуальности не мешают части мужчин претендовать на место в группе кадрового резерва. Эксперты завышают их оценки, оставаясь под воздействием критериев оценивания, унаследованных из предыдущей оценочной модели. Женщинам приходится завоевывать симпатии экспертов, о чем свидетельствует тот факт, что в группе кадрового резерва не встречается женщин, которые бы получили низкие баллы по концептуальности. Женская выборка группы кадрового резерва более ровная по своим характеристикам, чем мужская. В частности, это касается сходства и отличий самооценки и оценки, данной непосредственным руководителем. У женщин наблюдается большее сходство с позицией руководителя, а мужчины, особенно с высокими

показателями концептуальности, больше всего не согласны с тем, как их оценивает руководитель. Налицо конфликт, назревающий между руководителями и менеджерами-мужчинами. Руководители склонны доверять менеджерам-мужчинам, несмотря на их очевидные промахи, а те, в свою очередь, не готовы продемонстрировать встречное доверие. Зона конфликта смещается в пространство управленческих ожиданий, и это становится основанием для очередной смены модели оценки.

Третья карьерная модель — *модель реальной карьеры*. Проходит время после окончания программы управленческого развития, менеджеры и их руководители освоили новые для себя технологии — оценка по компетенциям, составление и контроль плана индивидуального развития. У руководителей всех уровней появляется новый инструментарий организации взаимодействия. Все участники менеджмента компетенций постепенно обнаруживают положительные эффекты применения новых управленческих технологий. Обнаружив в процессе участия в программах критерии управленческой эффективности, отнесенные нами к ключевым управленческим компетенциям, менеджеры и их руководители постепенно сближают оценочные позиции. Это выражено в сближении самооценки и управленческой оценки при заполнении бланков оценок по компетенциям, это выражено и в структуре модели управленческой карьеры. *Модель реальной карьеры* снимает гендерную нагрузку и становится универсальной для оценки мужчин и женщин. Структура «слоистости» модели перестает противоречить пирамидальной структуре организационного устройства. В этом можно было бы увидеть признаки стагнации и потери смысла проделанной работы.

Однако стоит сравнить первую и третью модели — модель предполагаемой карьеры и модель реальной карьеры, можно обнаружить важный эффект. Первоначально предполагалось, что повышение должностного статуса обязательно коснется 23% участников — 22% мужчин и 25% женщин. В результате реальное продвижение получили 44% мужчин и 41% женщин (всего 43% выборки), при этом повышение больше, чем на одну управленческую ступень, коснулось почти 10% участников.

В организациях возникли условия формирования «*понимающей сети*» [138], создающей и распространяющей новые когнитивные конструкции. Это и выступает ключевым эффектом, несмотря на то, что в разных компаниях были свои задачи и свои возможности организовать работу по предложенной программе.

Доверие участникам программы управленческого развития было оказано не только кадровыми назначениями. 18% проектов, предложенных менеджерами для своих компаний, были реализованы в течение

года, а некоторые (самые смелые) оказались через два года элементами общей стратегии организаций, выступив как олицетворение отраслевых трендов (особенно в таких отраслях, как телекоммуникация и сервис).

Изменения, происходящие в позициях участников и экспертов, красноречиво свидетельствуют о том, что система представлений, которыми руководствуются менеджеры в своей работе, может быть преобразована, интегрирована в целостное корпоративное видение. Этот результат возможен только при объединении усилий и реализации доброй воли всех участников «движения за компетенциями».

## Заключение

Современность пронизана новыми представлениями о том, что казалось устоявшимся и неизменным еще двадцать лет назад. В поисках новых источников эффективности организации вынуждены обращаться к тому, в чем ранее никто бы не увидел основного стратегического ресурса — к когнитивным моделям интерпретации и осмысления действительности. Такие понятия, как «*видение*» и «*тренд*», ясно показывают, в чем современники видят источники создания новых ценностей. Собственно материальная сторона результатов любой работы уже не может служить единственным измерителем успеха, всех интересует не только *что* именно сделано, важно, *как* это выглядит.

Сотрудники большинства организаций превращаются в «новых служащих», по меткому определению *P. Drucker*, в основных производителях новых форм благ, в которых аксиологическая составляющая становится центральной характеристикой. Создавая новые формы стоимости, сотрудники и себя рассматривают как ценность и не готовы к тому, чтобы по отношению к ним были применены прежние подходы «прямого управления». Управление деятельностью в современных условиях все больше связано с управлением теми смыслами, которыми руководствуются люди в своей работе.

Анализируя современные подходы к управлению человеческими ресурсами, мы обнаружили, что концепция компетенций оказывается в центре внимания, она собирает вокруг себя и в себе взгляды и представления специалистов, ориентированных на разные предметные области — от экономистов и юристов до психологов и культурологов. Идея компетенций быстро захватила пространство менеджмента и ввела в него уже не на подчиненных, а на первых ролях понятия из гуманитарной области.

Компетенции стали предметом обсуждения и объектом измерения, компетенции становятся центром дискуссии и точкой отсчета в построении механизмов образования и подготовки специалистов, обнаружении источников конкурентного преимущества, представлениях о качестве жизни. Интерес, который вызвала идея компетенций, трудно сравнить с чем-то еще, преобразование представлений людей в связи с появлением концепции компетенций можно сравнить только с прорывом, который

был совершен в связи с формированием представлений о мотивации на рубеже XIX и XX вв. или созданием конвейера.

Став средоточием представлений о производительной силе, компетенции тем не менее остаются не до конца разгаданной загадкой менеджмента. Ответы на вопрос о том, что такое компетенции, стали самостоятельным объектом изучения. Поиск компетенций привел к созданию новых технологий и появлению новой, еще не до конца осмысленной социальной феноменологии.

Ответ, который следует из представленного в книге материала, формулируется парадоксально. Компетенции — это *представления* о компетенциях, отличающиеся у различных людей, выступающих в качестве заказчиков получения конкретного результата. Соответственно, *менеджмент компетенций* заключается в направленных изменениях этих представлений, формировании единого видения, позволяющего людям, имеющим различный статус в конкретной ситуации, договариваться, приходить к единому пониманию и строить конструктивное взаимодействие.

Когнитивный подход, избранный нами для анализа разнообразных проявлений компетентностного движения в организациях, позволил пролить некоторый свет на то, как формируется идея компетенций в организациях и как она может изменить управленческое пространство. Направляя *когнитивные усилия* на обнаружение предметов управления, современные менеджеры оказывают *когнитивное воздействие* в адрес всех участников управленческой ситуации. В том случае, когда адресатами этого воздействия становятся руководители, относящиеся к стратегическому уровню управления организацией, возникает новый элемент *когнитивной эффективности*. Традиционное рассмотрение позиции менеджера как ориентации на работу с подчиненными, использование представлений о необходимости *обучать других людей и развивать их* дополняется пониманием того, что когнитивное воздействие распространяется по организационной сети во всех направлениях, а его скорость так высока, что позволяет совершать карьерные взлеты, о которых ранее никто и не мечтал.

Новые представления всегда свидетельствуют о коренных преобразованиях. Введение понятий «компетенция» и «компетентность» в язык управления и образования, в речь руководителя высокого уровня и рядового работника, в формальные тексты и бытовые описания показывает, что смещаются границы между некогда строго разделяемыми мирами — профессиональной подготовки и профессиональной реализации, управления и исполнения, работы и остальной жизни. Нечеткий, лишенный



конкретных понятий, метафоричный язык современного менеджмента говорит о том, что представления об управлении переживают еще не до конца осмысленную метаморфозу. Концепция компетенций показывает, что менеджмент все менее воспринимается как самостоятельный вид деятельности или профессия. Благодаря идее компетенций все более проясняется, что менеджмент — это особый модус жизни, позволяющий создавать ее новое качество и развивать ее ценность, а менеджеры — это не особая каста профессионалов, а все люди, способные принимать ответственность за развитие ситуации в условиях неопределенности. В этом смысле «быть компетентным» и «быть менеджером» становятся эквивалентами, т. к. и то и другое означают готовность работать с представлениями других людей, корректировать и развивать их.

Компетенции становятся новым именем эффективности деятельности, ее когнитивным гарантом. Компетентные сотрудники оказываются новым проявлением человеческого потенциала организации, его новой формой, требующей новых способов его измерения. Технологии управления на основе компетенций оказываются новыми инструментами социальной ориентации, развивающей внимание к другим людям как необходимую основу деятельности в любой сфере. В этом — гуманитарный пафос идеи компетенций, ее энергия, которая создает новые импульсы развития деятельности во всех профессиональных сферах.

# Литература

1. *Аббасова О.С., Владиславлев А.П.* Система непрерывного образования: Реальность и перспектива / под ред. В.Г. Афанасьева. — Ташкент: Айни, 1983.
2. *Агапов В.С.* Акмеологическое становление Я-концепции руководителя. — М.: Изд-во РАГС, 2008.
3. *Алдашева А.А.* Выступление в дискуссии // Материалы круглого стола «Проблема компетенции в психологии и управлении персоналом» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ht.ru/press/articles> (дата обращения: 10.02.2011).
4. *Алехина О.Е.* Человеческий капитал — новые возможности компании / Е.В. Юрьева, И.А. Переверзева [и др.] // Серия «Антикризис». Вып. 3. — М.: Изд-во Юрайт, 2009.
5. *Альбуханова-Славская К.А.* Личность в процессе деятельности // Психология личности. Хрестоматия. — Самара: Изд. Дом «Бахрах», 1999. Т. 2.
6. *Альбуханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991.
7. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2001.
8. *Андропова Е.В., Брезгин Ю.И., Медведев В.Е.* К определению понятия «диверсификация профессионального образования» // В мире научных открытий. Проблемы науки и образования. 2011. № 2(14).
9. *Анисимов О.С.* Рефлексивная акмеология: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2007.
10. *Артемов Ю.С.* Мотивация акмеологической компетентности управленцев. — М.: МААН, 2002.
11. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирования личности. — М.: Мысль, 2000.
12. *Бабушкин Э.В.* Архетипы идеального руководителя. [Электронный ресурс]. URL: <http://hgm.ru> (дата обращения: 10.02.2011).
13. *Байденко В.И., Оскарссон Б.* Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
14. *Базаров Т.Ю.* Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс]. URL: <http://gov.cap.ru/hierarchy.asp> (дата обращения: 10.02.2011).
15. *Безрукова Е.Ю., Бухтиярова И.В., Синягин Ю.В.* Психологические технологии в формировании управленческой команды: учеб.-метод. пособие. — М.: Изд.-во РАГС, 2003.
16. *Белицкая Г.Э.* Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. М.: Вершина, 1995.

17. *Беспалов В.А.* Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного образования // Педагогика. 2003. № 4.
18. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
19. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 1983.
20. *Василюк Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. — М.: Смысл; МГППУ, 2003.
21. *Вегерчук И.Э.* Понимание как ключевой компонент в социально-перцептивной компетентности руководителя // Мир психологии. 2001. № 3(27).
22. *Веснин В.Р.* Основы менеджмента. — М.: Экономика, 2007.
23. *Ветлужских Е.Н.* Стратегическая карта, системный подход и КРІ: инструменты для руководителей. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
24. *Вещиков С., Пальчик М., Езерская К.* Базовые компетенции руководителя // Люди дела. 2005. № 10.
25. *Ганзен В.А.* Системный подход к определению нестрогих психологических понятий // Вестник ЛГУ. 1989. № 1(6).
26. *Ганзен В.А., Головей Л.А.* Отношения между потенциями и тенденциями в структуре индивидуальности / Личность и деятельность. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982.
27. *Генисаретский О.И.* Эффекты цивилизационной синергии: стратегии, коммуникации и компетенции ради развития // Азиатско-Тихоокеанские реалии, перспективы, проекты. — Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004.
28. *Генисаретский О.И.* Кое-что о когнитивно-стратегической навигации на перекрестке личностно-родовых и мыследеятельностных отношений / 4-й Антропологический конгресс. — Новосибирск: НГУЭУ, 2010.
29. *Генисаретский О.И.* Компетенции ради развития // Академический проект. Фонд «Мир». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.icci.ru/activities/conference-24-06-2003/info/030430GOI.html> (дата обращения: 10.02.2011).
30. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: ИнтерДиалект+, 1997.
31. *Гладилина Т.Д.* Компетентность современного менеджера: сущность, модели, мотивация. — Н. Новгород: НГТУ им. Р.Е. Алексеева, 2009.
32. *Гладышев А.Г., Гордянко В.Г.* Теория управления: социально-технологический подход. — М.: Муниципальный мир, 2004.
33. *Демидов И.Ф.* Интерсубъективность: опыт психолого-акмеологического исследования. — М.: Изд-во РАГС, 2003.
34. *Деркач А.А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. — М.: Изд-во РАГС, 2000.
35. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. — М.: Изд-во МПСИ, 2004.

36. *Деркач А.А., Селезнева Е.В.* Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. — М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.
37. *Деркач А.А., Степнова Л.А.* Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. — М.: Изд-во РАГС, 2003.
38. *Дружинин В.Н.* Когнитивные способности. — М.: Пер Се, 2001.
39. *Елепов Б.С., Крючкова Е.М.* Компетентность и компетенции библиотечного специалиста: как и зачем их оценивать // Библиотековедение. 2009. № 3.
40. *Жилина А.И.* Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя). — М.: ИОВ РАО, 2002.
41. *Зазыкин В.Г., Чернышев А.П.* Менеджер: психологические секреты профессии. — М.: ЦИТП, 1992.
42. *Зайцев Г.Г., Черкасская Г.В.* Управление деловой карьерой: учеб. пособие. — М.: Изд. центр «Академия», 2007.
43. *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности. — Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2002.
44. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: учеб. пособие для вузов. — М.: Академический проект, 2008.
45. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования. [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 10.02.2011).
46. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Серия «Мастера психологии». — СПб.: Питер, 2008.
47. *Ильясов Д.Ф.* Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. — Челябинск: Изд-во «Образование», 2008.
48. Институт тренинга. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.trainings.ru/library/reviews> (дата обращения: 10.02.2011).
49. *Исаев А.П.* Составляющие управленческого профессионализма // Вестник УГТУ-УПИ. Серия «Экономика и управление». 2007. № 4.
50. *Исаева Т.Е.* Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе. (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса). — Ростов-н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003.
51. Исследования 2011. Опросы, проведенные компанией HeadHunter. [Электронный ресурс] // Портал HeadHunter. URL: <http://hh.ru/article/30#2012> (дата обращения: 10.02.2011).
52. *Калугина Т.Г., Терецук Н.И.* Профессиональная и человековедческая компетентность менеджера как социальная проблема. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.lib.csu.ru/vch/8/2004\\_01/012.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/8/2004_01/012.pdf) (дата обращения: 10.02.2011).
53. *Катушина И.* Управленческие компетенции в контексте организационного развития: содержание и структура // Кадровик. 2010. № 3.

54. *Киселев А.Г.* Организационная структура и организационные роли. [Электронный ресурс]. URL: <http://orgstructura.ru/?q=organizational-structure-and-organizational-roles> (дата обращения: 10.02.2011).
55. *Кириченко А.В.* Современные психологические технологии влияния на личность в профессиональной деятельности. — М.: Изд-во РАГС, 2003.
56. *Клецина И.С.* Гендерная психология. — СПб.: Питер, 2009.
57. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004.
58. *Колбасова Л.О., Петрова Г.Д.* Профессиональная компетентность (социально-философский анализ). — Чебоксары: ЧГИГН, 2009.
59. *Колесов А.* Сейчас рынок труда — это рынок кандидатов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ubo.ru/articles> (дата обращения: 10.02.2011).
60. *Красникова Е.А.* Этика и психология профессиональной деятельности: учебник. — М.: Инфра-М, Форум, 2003.
61. *Красностанова М.В., Осетрова Н.В., Самара Н.В.* Assessment Center для руководителей: Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы. М.: Вершина, 2007.
62. *Кричевский Р.Л.* Психология лидерства. — СПб.: Статут, 2007.
63. *Кудрявцева Е.И.* Парадигма целостности психологической структуры в методологии современного менеджмента // Вестник СПбГУ. Серия 12. Выпуск 4. 2008.
64. *Кудрявцева Е.И.* Специфические управленческие компетенции и карьера менеджеров // Вестник ИНЖЭКОН. 2011. № 6.
65. *Кудрявцева Е.И., Голянич В.М.* Акмеология управленческих компетенций: контекстность и концептуализация как факторы развития управленческой эффективности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2012. № 1.
66. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990.
67. *Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е.* Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. — СПб.: Сфера, 2008.
68. *Кустов В.Н.* Коммуникативная компетентность менеджеров коммерческих организаций как условие профессионализма их деятельности. — М.: МААН, 2006.
69. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность — М.: Смысл, Академия, 2005.
70. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 1999.
71. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. — М.: Знание, 1974.
72. *Летуновский В.В.* Управленческие компетенции. Российская специфика. [Электронный ресурс] // Школа корпоративного тренинга В. Летуновского. URL: <http://www.ctschool.ru> (дата обращения: 10.02.2011).
73. *Маркин В. Н.* Диалектика условий и факторов в субъектном пространстве личности: Особое мнение // Акмеология. 2005. № 2.
74. *Марков В.Н.* Проблемы профессиональной реализации кадров управления: монография / под общ. ред. А.А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2004.

75. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
76. *Митин А.Н.* Психология управления: учебник. — М.: Волтерс Клувер, 2010.
77. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Личностно-ориентированное образование: хрестоматия: учеб. пособие / сост. А.В. Гришин, Ф.Н. Клюев, Г.Г. Конев. — Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2003.
78. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие. — М.: Академия, 2004.
79. *Михайлов Г.С., Гольников Р.В.* Акмеологические измерения ценностных детерминант формирования руководителем управленческой команды. — М.: МПА, 2000.
80. *Молл Е.Г.* Управление карьерой менеджера. — СПб.: Питер, 2003.
81. *Москвина О.С.* Оплата по компетенциям и результатам труда как инструмент согласования интересов работников и работодателей // Социальная политика и социальное партнерство. 2011. № 3.
82. *Невраева И.В.* Результаты диагностики управленческого потенциала регионального кадрового резерва. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.youwe.tom.ru> (дата обращения: 10.02.2011).
83. ОАО КАМАЗ. Корпоративный университет. [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании ОАО КАМАЗ. URL: <http://university.kamaz.ru> (дата обращения: 10.02.2011).
84. ОАО РЖД. Корпоративный университет. [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании ОАО РЖД. URL: <http://rzd.ru/isvp/public> (дата обращения: 10.02.2011).
85. ОАО Северсталь. Система электронного и дистанционного обучения. [Электронный ресурс] // (СЭДО). Официальный сайт компании. URL: <http://www.universtal.ru/www/eLearning.nsf> (дата обращения: 10.02.2011).
86. ОАО Компания «Сухой». Дирекция Корпоративного университета. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sukhoi.org/dku/> (дата обращения: 10.02.2011).
87. *Овчинникова Г.* Ограничения эффективности руководителя // Управление компанией. 2003. № 11(30).
88. *Огнев А.С.* Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих. — М.: Изд-во РАГС, 1999.
89. *Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Коновалова Е.В.* Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учеб. пособие. — М.: Альфа-М, 2005.
90. *Онушкин В.Г.* Теоретические основы непрерывного образования. — М.: Педагогика, 1987.
91. *Оскарссон Б.* Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворт. — М.: Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО), 2001.

92. *Парыгин Б.Д.* Социально-психологическая парадигма // Социальная психология сегодня: наука и практика. Материалы Межвузовской научно-практической конференции. — СПб.: РГПУ, 2007.
93. *Похилько В.И., Федотова Е.О.* Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. 1984. № 3.
94. Проблема компетенций в психологии и управлении персоналом / Материалы круглого стола. [Электронный ресурс] // Лаборатория «Гуманитарные Технологии». URL: <http://www.ht.ru> (дата обращения: 10.02.2011).
95. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. — М.: Академия, 2005.
96. Психология менеджмента: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2004.
97. Результаты сравнения западной и российской моделей компетенций. [Электронный ресурс] // Сайт компании DTH. URL: <http://www.detech.ru> (дата обращения: 10.02.2011).
98. *Розин М., Онучин А., Стрелкова Н.* Матрицы восприятия или как сотрудники оценивают своих коллег? // HR Times. 2010. № 15(41).
99. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003.
100. *Селезнева Е.В.* Развитие акмеологической культуры личности: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2007.
101. *Семенов И.Н.* Акмеология — новое направление междисциплинарных исследований человека // Общественные науки и современность. 1998. № 3.
102. *Секач М.Ф., Шевченко В.Г.* Психология здоровья руководителя и организационная безопасность. — М.: РАГС, 2007.
103. *Сергеева О.В.* Сущностный анализ понятия «жизненный путь» личности // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2007. № 5.
104. *Сергейчук А.В.* Социология управления: учебник для вузов. — СПб.: Бизнес-пресса, 2002.
105. *Синягин Ю.В., Кричевский Р.Л.* Психологические и непсихологические факторы карьеры государственных служащих и методический аппарат их изучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.odardeti.ru> (дата обращения: 10.02.2011).
106. *Смирнов С.С.* Болонский процесс: перспективы развития в России // Высшее образование в России. 2004. № 1.
107. *Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семенов И.Н.* Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. — М.; Петрозаводск: Изд-во РАГС, 1996.
108. *Стрелков Ю.К.* Инженерная и профессиональная психология. — М.: Академия, 2005.
109. *Талызина Н.Ф.* Теоретические основы разработки модели специалиста. — М.: Знание, 1986.
110. *Толочек В.А.* Современная психология труда. — СПб.: Питер, 2005.
111. *Тушов П.Я.* Необходимый уровень управленческой компетентности — обязательное условие успешного внедрения сложных изменений // VI Международная конференции «Развитие через качество — теория и практика».

- Секция «Стратегическое планирование». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ou-link.ru/publ/region/tol-2001doklad.htm> (дата обращения: 10.02.2011).
112. *Филиндаш П.П.* Комплексная модель и технология командообразования // *Кадровик. Кадровый менеджмент.* 2009. № 9.
113. *Хлызова Н.Ю.* Интерпретация понятий «компетентность» и «компетенция»: к проблеме систематизации научной терминологии // *Медиаобразование: от теории — к практике: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции «Медиаобразование в развитии науки, культуры, образования и средств массовой коммуникации» / сост. И.В. Жилавская. Ч. 2. — Томск: НОУ ВПО ТИИТ, 2008.*
114. *Цукерман Г.А., Ермакова И.В.* Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова // *Психологическая наука и образование.* 2003. № 4.
115. *Шадриков В.Д.* Мир внутренней жизни человека. — М.: Логос, 2006.
116. *Шадриков В.Д.* Ментальное развитие человека. — М.: Логос, 2007.
117. *Шевелев В.Н.* Социология управления: учеб. пособие для высшей школы. — Ростов-н/Д.: Феникс, 2004.
118. *Шеметова Н.К.* Использование модели компетенций как метод принятия управленческих решений в сфере управления персоналом. [Электронный ресурс]. URL: <http://ego.uara.ru/issue/2010/1/04/> (дата обращения: 10.02.2011).
119. *Шепель В.М.* Управленческая антропология: человековедческая компетентность менеджера. — М.: Вершина, 2000.
120. *Шипунов В.Г., Кишкель Е.Н.* Основы управленческой деятельности. Социальная психология, менеджмент. — М.: Высшая школа, 2007.
121. *Щенников С.А.* Обеспечение качества инновационного образования // *Высшее образование в России.* 2009. № 11.
122. *Юрасюк Н.В.* К вопросу об актуальности формирования правовой компетентности менеджера // *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы IX Всероссийской заочной научно-практической конференции. — Челябинск: Изд-во ИИУМЦ, 2008.*
123. *Яблокова Е.А.* Субъекты общественной психологии. — М.: Мысль, 1988.
124. A&DC. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.adc.uk.com/page.aspx/19/about> (дата обращения: 10.02.2011).
125. *Adair J.* Action-Centred Leadership. — N.Y.: McGraw-Hill, 1973.
126. *Adams-Webber J.R.* Personal construct theory: Concepts and applications. — Chichester: Wiley, 1979.
127. A Guide to Competency Development in the Civil Service. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.finance.gov.ie/documents/smi/cmod\\_report.pdf](http://www.finance.gov.ie/documents/smi/cmod_report.pdf) (дата обращения: 10.02.2011).
128. Air University. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/awc-ldrt.htm> (дата обращения: 10.02.2011).



129. *Anderson L.W. & Krathwohl D.R.* A taxonomy for learning, teaching, and assessing. — N.Y.: Longman, 2001.
130. *Applebee A.N.* Developmental changes in consensus in construing within a specified domain // *Britain Journal of Psychology*. 1975. Vol. 66. No. 4.
131. *Aragon S.R. & Johnson S.D.* Emerging roles and competencies for training in e-learning environments, *Advances in Developing Human Resources*. 2002. Vol. 4. No. 4.
132. *Armstrong M. & Baron A.* Managing performance: performance management in action. — London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2005.
133. *Arnaud G. & Lauriol J.* L'avènement du modèle de la compétence: quelles évolutions pour la GRH? // *La Revue des Sciences de Gestion*. 2002. No. 194.
134. *Aronowitz, S.* The Knowledge Factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning. — Boston: Beacon press, 2000.
135. *Atkinson S. & Butcher D.* Trust in Managerial Relationships // *SAM Advanced Management Journal*. 2003. Vol. 68. No. 4.
136. *Avolio B.J. & Chan A.* The dawning of a new era for genuine leadership development // In *International Review of Industrial and Organizational Psychology / G. Hodgkinson & K. Ford (Ed.)* — N.Y.: Wiley, 2008.
137. *Avolio B., Walumbwa F., Weber T.* Leadership: Current theories, research, and future directions // *Annual Review of Psychology*. 2009. Vol. 60. No. 1.
138. *Baladi P.* Knowledge Networking and Competence Management: Ericsson Business Consulting // *Business Strategy Review*. 1999. Vol. 10. No. 4.
139. *Balthazard P.A., Waldman D.A. & Atwater L.E.* The mediating effects of leadership and interaction style in face-to-face and virtual teams // In *Leadership at a distance: Research in technologically supported work / S. Weisband (Ed.)*. — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
140. *Barney J.B.* Firm resources and sustained competitive advantage // *Journal of Management*. 1991. Vol. 17. No. 1.
141. *Barney J.B. & Clark D.N.* Resource-based theory, creating and sustaining competitive advantage. — Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.
142. *Barrows H.S.* Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview // *New Directions for Teaching and Learning*. 1996. Vol. 68.
143. *Bartram D.* The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation // *Journal of Applied*. 2005. Vol. 90. No. 6.
144. *Bass B.* Leadership and Performance Beyond Expectations. — N.Y.: Free Press, 1985.
145. *Bass B.M. & Avolio B.J.* Improving organizational effectiveness through transformational leadership. — Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
146. *Bates P., Cox A. & Robertson-Smith G.* High Performance Working: Developing a Survey Tool Evidence // Report UKSES, 2009.
147. *Batt R.* Service strategies: marketing, operations, and human resource practices // In *The Oxford Handbook of Human Resource Management / P. Boxall, J. Purcell and P. Wright (Ed.)*. — Oxford: Oxford University Press, 2007.
148. *Beaumont G.* Review of 100 NVQs and SVQs. — London: Department for Education and Employment, 1996.

149. *Beatty R.W., Huselid M.A. & Schneier C.* New HR Metrics: Scoring on the Business Scorecard // *Organizational Dynamics*. 2003. Vol. 32. No. 2.
150. *Becker B.E. & Huselid M.A.* High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications. *Research in Personnel and Human Resources* // *Journal*. 1998. Vol. 16. No. 1.
151. *Becker B.E. & Huselid M.A.* Overview: Strategic human resource management in five leading firms // *Journal Human Resource Management*. 1999. Vol. 38. No. 4.
152. *Becker B.E. & Huselid M.A.* Measuring HR? Benchmarking is Not the Answer! // *Journal Human Resource Magazine*. 2003. No. 57–61.
153. *Becker B.E. & Huselid M.A.* SHRM and Job Design: Narrowing the Divide // *Journal of Organizational Behavior*. 2010. Vol. 31.
154. *Becker B.E., Huselid M.A. & Ulrich D.* The Hr Scorecard: Linking People, Strategy, and Performance. — Boston: Harvard Business Press, 2001.
155. *Berger P.L. & T. Luckmann.* *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* — Garden City; N.Y.: Anchor Books, 1966.
156. *Berggren Ch. & Söderlund J.* Management Education for Practicing Managers: Combining Academic Rigor With Personal Change and Organizational Action // *Journal of Management Education*. 2011. Vol. 35. No. 3.
157. *Blake R.R. & Mouton J.S.* *The managerial grid*. — Houston, TX: Gulf, 1964.
158. *Bloom B.S.* Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. — N.Y.: Longman, 1956.
159. *Bondarouk T., Looise J.K. & Lempsink B.* Framing the implementation of HRM innovation: HR professionals vs line managers in a construction company // *Personnel Review*. 2009. Vol. 38. No. 5.
160. *Borredon L., Deffayet S., Baker A.C. & Kolb D.* Enhancing Deep Learning: Lessons From the Introduction of Learning Teams in Management Education in France // *Journal of Management Education*. 2010. Vol. 35. No. 3.
161. *Boselie P., Dietz G., & Boon C.* Commonalities and contradictions in HRM and performance research // *Human Resource Management Journal*. 2005. Vol. 15.
162. *Bowen D.E. & Ostroff Ch.* Understanding HRM–firm performance linkages: the role of the strength of the HRM system // *Academy of Management Review*. 2004. Vol. 29. No. 2.
163. *Boyatzis R.E.* *The Competent Manager*. — N.Y.: John Wiley & Sons Inc, 1982.
164. *Boyatzis R.E., Leonard D., Rhee K. & Wheele J.* Competencies can be developed but not in the way we thought // *Capability*. 1996. Vol. 2. No. 2.
165. *Boyatzis R. & McKee A.* Intentional change // *Journal of Organizational Excellence*. 2006. Vol. 25.
166. *Boyatzis R.E. & Saatcioglu A.* A twenty-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education // *Journal of Management Development*. 2008. Vol. 27. No. 1.
167. *Bray D.W., Campbell R.J. & Grant D.L.* *Formative Years in Business: A Long-term AT&T Study of Managerial Lives*. — N.Y.: Wiley, 1974.

168. *Brennan L.L & Johnson V.E.* Computer-Mediated Relationships and Trust: Managerial and Organizational Effects. — Hershey, Pennsylvania: IGI Global, 2008.
169. *Brochier D. & Oiry E.* Dix ans de rémunération par les compétences à l'usine des plastiques: de la dynamique des acteurs à la dynamique de l'outil ? // In Gérer les compétences: Des instruments aux processus / A. Klarsfeld & E. Oiry (Eds.). — Paris: Vuibert, 2003.
170. *Bron M.* Een competentieprofiel van de secretaressefunctie: een instrument voor de Rabobank Academie om een competentiegericht opleidingsaanbod voor secretaresses te ontwikkelen. — Enschede: Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, 1999.
171. *Brown S.W. & Stubbs D.A.* Attention and interference in prospective and retrospective timing // Perception. 1992. Vol. 21. No. 4.
172. *Brownell J. & Jameson D.A.* Problem-Based Learning in Graduate Management Education: An Integrative Model and Interdisciplinary Application // Journal of Management Education. 2004. Vol. 28. No. 5.
173. Buffalo state. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.buffalostate.edu.pdf> (дата обращения: 10.02.2011).
174. *Burnes B.* Managerial competence and new technology: don't shoot the piano player — he's doing his best // Behavior & Information Technology. 1991. Vol. 10. No. 2.
175. *Burrell G. & Morgan G.* Sociological Paradigms and Organizational Analysis. — London: Heinemann, 1979.
176. *Bushnell D.S.* Input, process, output: A model for evaluating training // Training and Development Journal. 1990. Vol. 44. No. 3.
177. Canadian Government resource. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.canada.gc.ca> (дата обращения: 10.02.2011).
178. *Capaldo G., Iandoli L. & Zollo G.* A situationalist perspective: To competency management. Human Resource Management. 2006. Vol. 45. No. 3.
179. *Carless S.* Gender differences in transformational leadership: An examination of superior, leader, and subordinate perspectives // Sex Roles. 1998. Vol. 39. No. 11–12.
180. *Carson J.B., Tesluk P.E. & Marrone J.A.* Shared leadership in teams: an investigation of antecedent conditions and performance // Academy of management journal. 2007. Vol. 50. No. 5.
181. *Cashman K.* Leadership from the Inside Out. Executive Excellence. — Provo, UT: Free press, 2001.
182. *Cavallo K. & Brienza D.* Emotional Competence and Leadership Excellence at Johnson & Johnson The Emotional Intelligence and Leadership Study // Europea's Journal of Psychology. 2006. No. 11.
183. *Caza A., Caza B.B. & Lind E.A.* The Missed Promotion: An Exercise Demonstrating the Importance of Organizational Justice // Journal of Management Education. 2011. Vol. 35. No. 4.
184. *Cazal D. & Dietrich A.* Compertences et savoirs: quels concepts pour quelles instrumentations // Gerrer les Compertences: des Instruments aux Processus / A. Klarsfeld and E. Oiry (Eds.). — Paris: Vuibert, 2003.

185. Centrum voor Werk en Inkomen. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ontslag-krigen.nl/cwi-centrum-voor-werk-en-inkomen.html> (дата обращения: 10.02.2011).
186. *Chavez C.I., Ferris W.P. & Gibson L.A.* Predicting Values and Beliefs: Learning That Can Last // Journal of Management Education. 2011. Vol. 35. No. 4.
187. *Cheetham G. & Chivers G.* Towards a holistic model of professional competence // Journal of European Industrial Training. 1996. Vol. 20. No. 5.
188. *Cheetham G. & Chivers G.* Professions, competence and informal learning. — Cheltenham UK: Edward Elgar Publishing limited, 2005.
189. *Chen H.M. & Chang W.Y.* The essence of the competence concept: Adopting an organization's sustained competitive advantage viewpoint // Journal of Management and Organization. November, 2010.
190. *Cheung M.-Y.* Avoiding Discrimination in Competency Design: the Business Case // Competency & Emotional Intelligence. 2000. Vol. 7. No. 3.
191. *Cheng M-Y., Dainty A.R.J. & Moore D.R.* The differing faces of managerial competency in Britain and America // The Journal of Management Development. 2003. Vol. 22. No. 6.
192. *Child J. & Partridge B.* (1982) Lost Managers: Supervisors in industry and society. — Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
193. *Chomsky N.* Rules and representations // The behavioral and brain sciences. 1980. Vol. 3.
194. *Cirka C.C. & Corrigan E.A.* Expanding Possibilities Through Metaphor: Breaking Biases to Improve Crisis Management // Journal of Management Education. 2009. Vol. 34. No. 2.
195. Civil Service. [Электронный ресурс.] URL: <http://www.civilservice.gov.uk/about/.aspx> (дата обращения: 10.02.2011).
196. *Clardy A.* Competencies: Methods for Diagnosis and Assessment Human Resource Development and the Resource-Based Model of Core // Human Resource Development Review. 2008. No. 7.
197. *Clarey J.* Structured Social Learning for Today's Workforce: How One Company Uses Interactive Videos to Train and Engage Its Workforce. — Oakland, CA: Bersin & Associates, 2012.
198. *Clement S.D. & Ayres D.B.* Leadership for the 1970s. A Matrix of Organizational Leadership Dimensions // Leadership monograph series. Benjamin Harrison. IN: Army Administration Center, 1976. No. 8.
199. *Clutterbuck D.* Learning alliances: tapping into talent. — UK: Institute of Personnel and Development, 1998.
200. *Collins J.C. & Porras J.I.* Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies. — N.Y.: HarperCollins, 1994.
201. *Collins J.C.* Good to Great: Why Some Companies Make the Leap... and Others Don't. — N.Y.: Harper Collins, 2001.
202. *Courtis J.* Managing by mistake. — London: Institute of Chartered Accountants in England and Wales, 1986.
203. *Coutu D.* Rebuilding Trust: Why Capping Salaries Isn't Enough // Harvard Business Review. 2009. No. 5.

204. *Covey S.R.* The Seven Habits of Highly Effective People. — N. Y.: Simon & Schuster, 1990.
205. CPS HR consulting / Integrated HR Systems. [Электронный ресурс] URL: <http://www.cps.ca.gov/> (дата обращения: 10.02.2011).
206. *Currall S.C. & Judge T.A.* Measuring Trust between Organizational Boundary Role Persons // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Elsevier. 1995. Vol. 64. No. 2.
207. *Dai G., de Meuse K.P. & Peterson C.* Impact of multi-source feedback on leadership competency development: a longitudinal field study // *Journal of Managerial Issues*. 2010. No. 22.
208. *Davis G.F.* Job design meets organizational sociology // *Journal of Organizational Behavior*. 2010. Vol. 31.
209. *Dayan M., di Benedetto A.C. & Colak M.* (2009). Managerial trust in new product development projects: its antecedents and consequences // *R&D Management*. 2009. Vol. 39. No. 1.
210. *Deal T. & Kennedy A.* Corporate Cultures. — Harmondsworth: Penguin Books, 1982.
211. *Deist le F.O.* Compétence: conceptual approach and practice in France // *Journal of European Industrial Training*. 2009. Vol. 33. No. 8/9.
212. *Deist le F. O. & Winterton J.* What Is Competence? // *Human Resource Development International*. 2005. Vol. 8. No. 1.
213. *Deist le F. O. & Winterton J.* Trade union strategies for developing competence at work: Experience from eight European countries. — Toulouse: Centre de Recherche Européen sur l'Emploi et les Ressources Humaines (CREER), 2007.
214. *Delise L.A.* The effects of team training on team outcomes: A meta-analysis / A. Gorman, A.M. Brooks, J.R. Rentsch & D. Steele-Johnson // *Performance Improvement Quarterly*. 2010. Vol. 22. No. 4.
215. *Drucker P.* Management Challenges for XXI century. — N.Y.: HarperBusiness, 2001.
216. *Durand J.P.* Les enjeux de la logique competences // *Gérer et comprendre*. 2000. No. 62.
217. *Durgin T.* Implementing a Successful Competency Model. — N.Y.: Human Capital Institute, 2006.
218. *Eagly A.H. & Johnson B.T.* Gender and leadership style: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1990. Vol. 108. No. 2.
219. *Eagly A.H., Karau S.J. & Makhijani M.G.* Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117. No. 1.
220. *Eichinger R.W. & Lombardo M.M.* The 6 Qs of Leadership — A blueprint for enduring success at the top. — Minneapolis: Lominger Limited, Inc., 2004.
221. *Ellstrom P.E.* The many meanings of occupational competence and qualification / In *Key qualifications in work and education* / W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.). — Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998.
222. *Employee Performance Improvement: Understanding Your Role as a Manager / Corporate Executive Board*, Catalog No. TD11A8Q65, 2003.

223. *Ergeneli A., Ari G.S. & Metin S.* Psychological empowerment and its relationship to trust in immediate managers // *Journal of Business Research*. 2007. No. 60.
224. *Eseryel D.* Approaches to Evaluation of Training: Theory & Practice // *Educational Technology & Society*. 2002. Vol. 5. No. 2.
225. *Fallesen J.J. & Reichard R.J.* Leadership competencies: Building a foundation for Army leader development / Symposium presentation at SIOP, Los Angeles, CA, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cgu.edu/pages/6595.asp> (дата обращения: 12.03.2011).
226. *Fazzary A.J., Mosca J.B.* «Partners in perfection»: Human resources facilitating creation and ongoing implementation of self-managed manufacturing teams in a small medium enterprise // *Human Resource Development Quarterly*. 2009. Vol. 20. No. 3.
227. *Ferris G.R.* Toward a social context theory of the human resource management-organization effectiveness relationship / M.M. Authur, H.M. Berkson, D.M. Kaplan, G. Harrell-Cook & D.D. Frink // *Human Resource Management Review*. 1998. No. 8.
228. *Fey C.F & Furu P.* Top management incentive compensation and knowledge sharing in multinational corporations // *Strategic Management Journal*. 2008. Vol. 29. No. 12.
229. *Fiedler F.E.* *A Theory of Leadership Effectiveness*. — N.Y.: McGraw-Hill, 1967.
230. *Fitz-Enz J.* Yes... you can weigh training's value // *Training*. 1994. Vol. 31. No. 7.
231. *Flanagan J.C.* The critical incident technique // *Psychological Bulletin*. 1954. Vol. 51. No. 4.
232. *Fletcher B.* Competencies and Work Performance. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psy.herts.ac.uk> (дата обращения: 10.01.2011).
233. *Fleury M.T.L. & Fleury A.C.C.* In search of competence: Aligning strategy and competences in the telecommunications industry // *International Journal of Human Resource Management*. 2005. Vol. 16. No. 9.
234. *Forret M.L. & Dougherty T.W.* Networking behaviors and career outcomes: Differences for men and women? // *Journal of Organizational Behavior*. 2004. No. 25.
235. *Fransella F., Bell R. & Bannister D.* *A Manual for Repertory Grid Technique* (2nd edition). — Chichester: John Wiley & Sons, 2004.
236. *Freemantle D.* Integrity and credibility for management success // *Executive Development*. 1991. Vol. 4. No. 2.
237. *Furnham A.* *The Incompetent Manager*. — Chichester: John Wiley and Sons, 2003.
238. *Furnham A.* *The People Business: Psychological Reflections of Management*. — Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2005.
239. *Furnham A.* *Management Mumbo-Jumbo. A Skeptics' Dictionary*. — Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.
240. *Furnham A.* Trainer Mania // *Business Strategy Review*. 2006. Vol. 17. No. 92–94.

241. *Furnham A.* The importance and training of emotional intelligence at work. In *Advances in the Measurement of Emotional Intelligence / C. Stough, D. Saklofske & J. Parker (Eds).* — N.Y.: Springer, 2009.
242. *Gangani N.T., McLean G.N. & Braden R.A.* Competency-based human resource development strategy // *Academy of Human Resource Development Annual Conference.* — Austin, TX: Academy of Human Resource Development, 2004.
243. *Gelade G.A. & Ivery M.* The impact of human resource management and work climate on organizational performance // *Personnel Psychology* 2003. No. 56.
244. *Gerard F.-M.* Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage // *Option.* 2003. No. 4.
245. *Gergen K.J.* Social psychology as social construction: The emerging vision / In *The message of social psychology: Perspectives on mind in society / C. McCarty & A. Haslam (Eds.).* — Oxford: Blackwell, 1997.
246. *Goldberg L.R.* The development of markers for the Big-Five factor structure // *Psychological Assessment.* 1992. No. 4.
247. *Goleman D.* Emotional Intelligence. — N.Y.: Bantam Books, 1995.
248. *Goleman D., Boyatzis R. & McKee A.* Primal leadership: The hidden driver of great performance // *Harvard Business Review.* 2001. Vol. 79. No. 12.
249. *Gómez J.-C.* Reuniting physical and social cognition in development // *Developmental Science.* 2001. Vol. 4. No. 4.
250. *Greenberg H.M. & Greenberg J.* Job Matching for Better Sales // *Harvard Business Review.* 1980. No. 58.
251. *Guest D.* Human Resource Management and Performance: A Review and Research Agenda // *International Journal of Human Resource Management.* 1997. Vol. 8. No. 3.
252. *Haddadj S. & Besson D.* Introduction à la gestion des compétences // *Revue française de gestion.* 2000. No. 1–2.
253. *Häländ E. & Tjora A.* Between asset and process: Developing competence by implementing a learning management system // *Human Relations.* 2006. Vol. 7. No. 59.
254. *Hamel G. & Prahalad C.K.* Strategic intent // *Harvard Business Review.* 1989. No. 67(3).
255. *Hartle F.* How to Re-engineer your Performance Management Process. — London: Kogan Page, 1995.
256. *Hayton J.C. & Kelley D.* A competencybased framework for promoting corporate entrepreneurship // *Human Resource Management.* 2006. No. 45(3).
257. HCI — Human Capital Institute. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hci.org> (дата обращения: 10.02.2011).
258. *Hentig von H.* Einführung in den Bildungsplan. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.bildung-staerktmenschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung\\_BP.pdf](http://www.bildung-staerktmenschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf) (дата обращения: 10.02.2010).
259. *Hersey P. & Blanchard K.H.* Management of Organizational Behaviour. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
260. *Hirata K. & Braun M.* Skill — competency management architecture // *Human Resource Management.* 2008. No. 46(6).

261. *Hirsh W.* Career development for knowledge workers: Facing the challenge. — University of Sussex, UK: Institute for Employment studies, 2006.
262. *Hirsh W., Silverman M., Tamkin P. & Jackson C.* Managers as Developers of Others // Institute for Employment Studies. Report 407. 2004.
263. *Hodgkinson G.Ph.* Images of Competitive Space: A study in Managerial and Organizational Strategic Cognition. — Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2005.
264. *Hodgkinson G.Ph. & Issitt M.* The Challenge of Competence: professionalism through vocational education and training. — London; N.Y.: Cassell Villiers House, 1995.
265. *Hodgkinson G.Ph., Sadler-Smith E., Burke L.A., Claxton G. & Sparrow P.R.* Intuition in Organizations: Implications for strategic management. — Philadelphia: Open University Press, 2009.
266. *Hodgkinson G.Ph. & Sparrow P.R.* The Competent Organization: A Psychological Analysis of the Strategic Management Process (Managing Work and Organizations). — Philadelphia: Open University Press, 2002.
267. *Hooper A. & Potter J.* The Business of Leadership — Aldershot: Ashgate Publishing Company, 1997.
268. *Horey J.* Competency based future leadership requirements / J.J. Fallesen, R. Morath, B. Cronin, R. Cassella, Jr.W. Franks & J. Smith. — Arlington, VA: United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 2004.
269. *Houghton J.D.* Effective Stress Management: A Model of Emotional Intelligence, Self-Leadership, and Student Stress Coping / J. Wu, J.L. Godwin, Ch.P. Neck & Ch.C. Manz // Journal of Management Education. 2012. Vol. 36. No. 1.
270. *House R.J.* A path-goal theory of leadership effectiveness // Administrative Science Quarterly. 1971. Vol. 3. No. 16.
271. *House R.J.* Cultural Influences on Leadership and Organizations: Project GLOBE: Advances in Global Leadership. Volume 1 / P.W. Dorfman, P.J. Hanges, Javidan Mansour, S.A. Ruiz-Quintanilla & M. Dickson. — Greenwich, Ct.: JAI Press, 1999.
272. *Huselid M.A.* The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance // Academy of Management Journal. 1995. No. 38.
273. *Huselid M.A. & Barnes J.E.* 2003. Human Capital Measurement Systems as A Source of Competitive Advantage School of Management and Labor Relations Department of Human Resource Management. — Rutgers, NJ: Rutgers University, 2003.
274. *Huselid M.A., Becker B.E. & Beatty R.W.* The workforce scorecard: Managing human capital to executive strategy. — Boston: HBP, 2005.
275. *Huselid M.A. & Becker B.E.* Bridging Micro and Macro Domains: Workforce Differentiation and Strategic Human Resource Management // Journal of Management. 2011. Vol. 37. No. 2.



276. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe. Report of the Symposium «Secondary Education for Europe». — Strasburg: Council for Cultural Co-operation (CDCC), 1997.
277. *Hyman J.* Training at Work: A Critical Analysis of Policy and Practice. — London: Routledge, 1992.
278. IDC consulting. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.idc.com> (дата обращения: 10.02.2011).
279. ILM — Index of Leadership Trust / Institute of Leadership & Management. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.im.com> (дата обращения: 10.02.2011).
280. Independent contractors in 2005 / The Editor's Desk. [Электронный ресурс] // U.S. Bureau of Labor Statistics. URL: <http://www.bls.gov> (дата обращения: 10.02.2011).
281. *Intagliata J., Ulrich D. & Smallwood N.* Leveraging Leadership Competencies to Produce Leadership Brand: Creating Distinctiveness by Focusing on Strategy and Results // Human Resources Planning. 2000. Vol. 23. No. 4.
282. International Quality & Productivity Center (IQPC) Corporate University Week. [Электронный ресурс]. URL: [2007http://www.iqpc.com/redhome.aspx?region=home](http://www.iqpc.com/redhome.aspx?region=home) (дата обращения: 10.02.2011).
283. Invisible management: The social construction of leadership / By E. Sjostrand, J. Santberg, M. Tyrstrup (Eds.). — London: Barnes & Noble, 2002.
284. *Jackson D.J.R.* Relationships among developmental competency measures and objective work outcomes in a New Zealand retail context / H.D. Cooper-Thomas, van M. Gelderen & J. Davis // Human Resource Development Quarterly. 2010. Vol. 21. Is. 2.
285. *Jeris L. & Johnson K.* Speaking of competence: toward a cross-translation for human resource development (HRD) and continuing professional education (CPE) // Annual Conference. — Austin, TX: Academy of Human Resource Development, 2004.
286. *Kahai S.S. & Avolio B.J.* Effects of leadership style and anonymity on the discussion of an ethical issue in an electronic meeting system context // In Leadership at a distance: Research in technologically supported work / S. Weisband (Ed.). — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
287. *Kane K.R. & Goldgehn L.A.* Beyond The Total Organization: A Graduate-Level Simulation // Journal of Management Education. 2011. Vol. 35. No. 6.
288. *Kaplan R.S., Norton D.P.* The Balanced Scorecard — Measures that Drive Performance // Harvard Business Review. 1992. No 70(1).
289. *Katzenbach J. & Smith D.* The Wisdom of Teams. — N.Y.: Harperbusiness, 1994.
290. *Keen K.* Competence: What is it and how can it be developed? / In Instructional Design: Implementation / J. Lowyck, P. de Potter & J. Elen (Eds.). — Brussels: IBM Education Center, 1992.
291. *Keep E., Mayhew K. & Payne J.* From skills revolution to productivity miracle — not as easy as it sounds? // Oxford Review of Economic Policy. 2006. Vol. 22. No. 4.
292. *Kelly G.A.* The psychology of personal constructs. Vol. 1. A theory of personality. — N.Y.: Norton, 1955.

293. *King E.B., Gulick L.M.V. & Avery D.R.* The Divide Between Diversity Training and Diversity Education: Integrating Best Practices // *Journal of Management Education*. 2010. Vol. 34. No. 6.
294. *Kirkpatrick D.L.* Techniques for evaluating training programs // *Journal of American Society of Training Directors*. 1959. Vol. 13. No. 3.
295. *Klarsfeld A.* Gérer les compétences: Des instruments aux processus / A. Klarsfeld & E. Oiry (Eds). — Paris: Vuibert, 2003.
296. *Klemp G.* Leadership Competencies: Putting It All Together. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.cambriaconsulting.com/wpcontent/uploads/2007/06/leadership\\_comps.pdf](http://www.cambriaconsulting.com/wpcontent/uploads/2007/06/leadership_comps.pdf) (дата обращения: 10.02.2011).
297. *Knasel E. & Meed J.* Becoming Competent: Effective Learning for Occupational Competence. — Sheffield: Employment Department, 1994.
298. *Koccolowski M.D.* Shared Leadership: Is it Time for a Change? // *Emerging Leadership Journeys*. 2010. Vol. 3. Iss. 1.
299. *Krog G.* Imitation of knowledge: a sociology of knowledge perspective / In *Managing Knowledge. Perspectives on Cooperation and Competition* / G. Krog von & J. Roos (Eds.). — London: Sage Publications, 1996.
300. *Kuhn M.* New society models for a new millennium: the learning society in Europe and beyond. — N.Y.: Peter Lang Publishing, 2007.
301. *Kuijpers M.A.C.T. & Scheerens J.* Career competencies for the modern career // *Journal of Career Development*. 2006. No. 32.
302. *Kunc M.H. & Morecroft J.D.W.* Managerial decision making and firm performance under a resource-based paradigm *Strategic Management Journal*, 2010. Vol. 31. Iss. 11.
303. *Kurz R., & Bartram D.* Competency and individual performance: Modeling the world of work / In *Organizational effectiveness: The role of psychology* / I.T. Robertson, M. Callinan & D. Bartram (Eds.). — Chichester, UK: Wiley, 2002.
304. *Kurz R., Bartram D. & Baron H.* Assessing potential and performance at work: The Great Eight competencies / *Proceedings of the British Psychological Society Occupational Conference*. — Leicester, UK: British Psychological Society, 2004.
305. *Kutz M.R.* Contextual Intelligence: An Emerging Competency for Global Leaders *Regent* // *Global Business Review*. 2008. Vol. 2. Iss. 2.
306. *Kuznia K.D., Kerno S.J. & Gilley A.* The correlates and influences of career-related continuous learning: Implications for management professionals // *Performance Improvement Quarterly*. 2010. Vol. 22. Iss. 4.
307. *Lado A.A. & Wilson M.C.* Human resource systems and sustained competitive advantage: A competency-based perspective // *Academy of Management Review*. 1994. Vol. 19. No. 4.
308. *Lafasto F. & Larson C.* When Teams Work Best: 6 000 Team Members And Leaders Tell What It Takes To Succeed Publisher: Response Books. — London: Sage Publications, 2002.
309. *Lahti R.K.* Identifying and integrating individual level and organizational level core competencies // *Journal of Business and Psychology*. 1999. Vol. 14. No. 1.

310. *Landau J.* The relationship of race and gender to managers' ratings of promotion potential // *Journal of Organizational Behavior*. 1995. Vol. 16. No. 4.
311. *Lambert F. & Hirsh W.* Managing senior technical specialists. — London: Career Research forum, 2004.
312. *Lawler E.E. & Ledford G.E.* A skillbased approach to human resource management // *European Management Journal*. 1992. Vol. 10. No. 4.
313. *Lawler E.E.* Creating high performance organizations // *Asia Pacific Journal of Human Resources*. 2005. Vol. 43. No. 1.
314. Leadership Competency Framework (Glasgo). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.glasgow.gov.uk> (дата обращения: 10.02.2011).
315. Learning end development. Survey report. — London: CIPD, 2007.
316. *Lee J.G., Park Y. & Yang G.H.* Driving performance improvements by integrating competencies with human resource practices // *Performance Improvement Quarterly*. 2010. Vol. 23. Iss. 1.
317. *Lepak D.P., Liao H., Chung Y. & Harden E.H.* A conceptual review of human resource management systems in strategic human resource management research // *Research in personnel and human resources management*. 2006. Vol. 25. No. 1.
318. *Lewin K., Lippitt R. & White R.K.* Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates // *Journal of Social Psychology*. 1939. No. 10.
319. *Li J., Hou J. & Voala R.* Organizational Structure as a Moderating Variable between Managerial Competence and Organizational Performance. — Melbourne: APROS, 2006.
320. *Lombardo M.M. & Eichinger R.W.* The Leadership Machine. The leadership machine: Architecture to develop leaders for any future (3 rd ed.). Minneapolis: Lominger International: A Korn / Ferry Company, 2002.
321. *Lombardo M.M. & Eichinger R.W.* The Leadership Architect® norms and validity report. — Minneapolis: Lominger International: A Korn / Ferry Company, 2003.
322. *Lord R.G. & Brown D.J.* Leadership, values, and subordinate self-concepts // *Leadership Questions*. 2001. No. 12.
323. *Lord R.G. & Brown B.R.* Leadership Processes and Follower Self-Identity. — Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2004.
324. *Lucia A.D. & Lepsinger R.* The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations. — N.Y.: Pfeiffer, 1999.
325. *Luft J. & Ingham H.* The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness / In *Proceedings of the western training laboratory in group development*. — Los Angeles: UCLA, 1955.
326. *Mabey Ch. & Iles P.* Managing learning The Open University. — London: Thomson business press, 1994.
327. *Maccoby M.* Understanding the Difference Between Management and Leadership // *Research Technology Management*. 2000. Vol. 43. No. 1.
328. *Malhotra A., Majchrzak A. & Rosen B.* Leading virtual teams // *Academy of Manager Perspectives*. 2007. No. 21.
329. *Mangham I.* In search of competence // *Journal of General Management*. 1986. Vol. 14. No. 2.

330. *Mansfield B.* Competency-based qualifications: a response // *Journal of European Industrial Training.* 1993. Vol. 17. No. 3.
331. *Mansfield B. & Mitchell L.* *Towards a Competent Workforce.* — London: Gower, 1996.
332. *Marchington M. & Wilkinson A.* *Human Resource Management at Work.* — London: CIPD, 2008.
333. *Marttenson P., Bild M. & Nilsson K.* *Teaching and learning at business schools: Transforming business education.* — Aldershot: Gower PbL., 2008.
334. *Marx K.* *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals.* — Tarnau: Wilhelm Wolff, 1867.
335. *Maslow A.H.* *Motivation and Personality.* — N.Y.: Harper, 1954.
336. *Maurer T.J. & Lippstreu M.* *Differentiating Motivation to Lead from Motivation to Develop Leadership Capability: Relevance of “Born Made” Beliefs.* — Honolulu, HI: Academy of Management, 2005.
337. *Mayer R.C., Davis J.H. & Schoorman F.D.* *An integrative model of organizational trust; Past, Present, and Future* // *Academy of Management Review.* 2007. No. 32.
338. *Mayo E.* *The Human Problems of an Industrial Civilization.* — London: Routledge, 2003.
339. *McClelland D.C.* *Testing for competence rather than for «intelligence»* // *American Psychologist.* 1973. Vol. 28. No. 1.
340. *McClelland D.C.* *Identifying Competencies with Behavioral Event Interviews* // *Psychological Science.* 1998. Vol. 9. No. 5.
341. *McClelland D.C.* *Interview to K. Adams* // *Competency.* 1997. Vol. 4. No. 3.
342. *McCowan R.A.* *Strategic human resource management at Herman Miller / U. Bowen, M.A. Huselid & B.E. Becker* // *Human Resource Management Journal.* 1999. Vol. 38. No. 4.
343. *McGregor D.* *The Human Side of Enterprise.* — N.Y.: McGraw Hill, 1960.
344. *McGregor J. & Tweed D.* *Gender and managerial competence: support for theories of androgyny?* // *Women In Management Review.* 2001. Vol. 16. Iss. 6.
345. *MEDEF: Objectif Compertences: des pratiques Europeerenne Innovantes.* — Paris: Mouvement des Entreprises de France, 2002.
346. *Mériot S.-A.* *One or several models for competence descriptions: Does it matter?* // *Human Resource Development Quarterly.* 2005. Vol. 16. Iss. 2.
347. *Meuse de K.P., King Y.T. & Guangrong D.* *Lominger Assessment Instruments: An Overview of Research Background and Support.* — Minneapolis: Lominger International, 2007.
348. *Miller L.* *Managerial competences* // *Industrial and Commercial Training.* 1991. Vol. 23. No. 6.
349. *Miller L., Rankin N. & Neathey F.* *Competency frameworks in UK Organisations: key issues in employers’ use of competencies.* — London: CIPD, 2001.
350. *Mirabile R.J.* *Everything you wanted to know about competency modeling* // *Training and development.* 1997. No. 8.

351. *Mkamba T.F.* The impact of High Performance Work systems in Irish Companies // Examination of Company and Employee Outcomes. — Dublin University Business School, 2009.
352. *Monaghan C.H.* Communities of Practice: A Learning Strategy for Management Education // Journal of Management Education. 2010. Vol. 35. No. 3.
353. *Moran E.T. & Volkwein J.F.* The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate // Human Relations. 1992. Vol. 25. No. 1.
354. *Morris Sh.S.* Global challenges to replicating HR: The role of people, processes, and systems / P.M. Wright, J. Trevor, Ph. Stiles (Eds.) // Human Resource Management. 2009. Vol. 48. Iss. 6.
355. *Nemerowicz G. & Rosi E.* Education for Leadership and Social Responsibility — London: Falmer Press, 1997.
356. *Ng T.W.H.* Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis / L.T. Eby, K.L. Sorensen & D.C. Feldman // Personnel Psychology. 2005. No. 58.
357. *Nishii L., Lepak D. & Schneider B.* Employee Attributions of the “Why” of HR Practices: Their Effects on Employee Attitudes and Behaviors, and Customer Satisfaction. — Cornell, Ithaca: ILR Working, 2008.
358. *Nissinen V.* Military Leadership. A Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modeling and Measuring Military Leadership in the Finnish Defense Forces. — Helsinki: National Defense College, 2001.
359. *Nissinen V., Anttalainen J. & Kauppisen R.* Sovella syväjohtamista — huipputuloksiin vuorovaikutusta oppimalla. — Helsinki: Tammi, 2008.
360. *Nonaka I. & Krogh von G.* Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory // Organization Science. 2009. Vol. 20. No. 3.
361. *Norman G. & Schmidt H.* The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence // Academic Medicine. 1992. Vol. 9. No. 67.
362. *Norris N.* The trouble with competence // Cambridge Journal of Education. 1991. Vol. 3. No. 21.
363. *Osborn R.N. & Vicars W.M.* Sex stereotypes: An artifact in Leaders Behavior and Subordinate Satisfaction Analysis? // Academy of Management Journal. 1976. Vol. 14. No. 1.
364. *Ostin C.* Competency Data for Training Automation. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ostyn.com/standardswork/competency/CompetencyDataForTrainingAutomation.htm> (дата обращения: 10.02.2011).
365. OUN: Organization of United Nation. ECE/CES/2006/30 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/2006/hrm/30.r.pdf> (дата обращения: 10.02.2011).
366. *Parry S.B.* The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study // Training. 1996. No. 33.
367. *Patterson M.* Review of the validity and reliability of measures of human resource management / J. Rick, S. Wood, C. Carroll, S. Balain & A. Booth. — Sheffield: NCCSDO, 2007.

368. *Pekka H.* Platform for advancing research in competence-based business management: A population of 84 concepts published between the years 1990–2002 / Fundamental Issues in Competence Theory Development. A Focused Issue / Ron Sanchez (Ed.). — Bradford: Emerald Group Publishing, 2008.
369. *Peteraf M. & Shanley M.* Getting to know you: a theory of strategic group identity // Strategic Management Journal. Special issue. 1997. Vol. 18.
370. *Phillips J.J.* The consultant's scorecard: tracking results and bottom-line impact of consulting projects. — N.Y.: McGraw Hill, 2000.
371. *Piccolo R.F. & Colquitt J.A.* Transformational leadership and job behaviors: the mediating role of core job characteristics // Academy Management journal. 2006. No. 49.
372. *Piperopoulos P.* Tacit knowledge and emotional intelligence: the intangible values of SMEs // Strategic Change. 2010. Vol. 19. Iss. 3–4.
373. *Prahalad C.K. & Hamel G.* The core competence of the corporation // Harvard Business Review. 1990. Vol. 68. No. 3.
374. *Prince Ch. & Stewart J.* Corporate universities — an analytical framework // Journal of Management Development. 2002. Vol. 21. Iss. 10.
375. *Ragins B.* Gender effects in subordinate evaluations of leaders: Real or artifact? // Journal of Organizational Behavior. 1991. Vol. 12. No. 3.
376. *Rankin N.* Raising performance through people: the 8th competency survey. — London: IRS, 2000.
377. *Rankin N.* Raising performance through people: the 9th competency survey. — London: IRS, 2002.
378. *Rankin N.* The new prescription for performance: the 11th competency benchmarking survey. — London: IRS, 2004.
379. *Rashford N., de Figueiredo S. & Neiva J.* The Live In-Class CEO Intervention: A Capstone Experiential Technique for Leadership Development // Journal of Management Education. 2011. Vol. 35. No. 5.
380. *Raven J.* Competence in modern society: its identification, development and release. — London: H.K. Lewis & Co., 1984.
381. *Reilly P.* New Reward I: Team, Skill and Competence-Based Pay. — Brighton: Institute of Employment Studies, 2003.
382. *Reilly R.R.* Does Performance Improve Following Multisource Feedback? A Theoretical Model, Meta-analysis, and a Review of Empirical Findings // Personnel Psychology. 2005. No. 58.
383. *Reina D.S. & Reina M.L.* Building Sustainable trust // OD Practitioner. 2007. Vol. 9. No. 1.
384. *Reinheimer R.E.* Creating new value through learning and development // People & Strategy. September 1. 2009.
385. *Robinson M.* Design engineering competencies: Future requirements and predicted changes in the forthcoming decade / P.R. Sparrow, C. Clegg & K. Birdi // Design Studies. 2005. Vol. 26. Iss. 2.
386. *Robinson M.* Forecasting future competency requirements: a three phase methodology / P.R. Sparrow, C. Clegg & K. Birdi // Personnel Review. September 1. 2007.

387. *Rodgers H.* The Rush to Leadership / M. Frearson, R. Holden & J. Gold. — Lancaster: LSDA, 2003.
388. *Rogg K.L.* Human resource practices, organizational climate, and customer satisfaction / D.B. Schmidt, C. Shull & N. Schmitt // *Journal of Management*. 2001. No. 27.
389. *Rosh L. & Leach E.* The Idea Factory: An Interactive Intergroup Exercise // *Journal of Management Education*. 2011. Vol. 35. No. 6.
390. *Rothwell W.J. & Lindholm J.E.* Competency identification, modeling and assessment in the USA // *International Journal of Training and Development*. 1999. Vol. 3. No. 2.
391. *Rousseau D.M.* Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements. — Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
392. *Ruth D.* Frameworks of Managerial Competence: Limits, Problems and Suggestions // *Journal of European Industrial Training*. 2006. Vol. 30. No. 3.
393. *Rychen D.S. & Salganik L.H.* Key competencies for a successful life and a well-functioning society. — Munich: Max Planck Institute for Psychological Research: DeSeCo, 2003.
394. *Salomon G.* Distributed cognitions: psychological and educational considerations. — Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
395. *Sanda A., Sackey J. & Fältholm Y.* Managerial Competence and Non-Performance of Small Firms in a Developing Economy // *International Journal of Contemporary Business Studies*. 2011. Vol. 2. No. 3.
396. *Sanchez J.I. & Levine E.L.* What is (or should be) the difference between competency modeling and traditional job analysis? // *Human Resource Management Review*. 2009. Vol. 19. No. 2.
397. *Schaubroeck J., Lam S.S.K. & Cha S.E.* Embracing transformational leadership: team values and the impact of leader behavior on team performance // *Journal of Applied Psychology*. 2007. No. 92.
398. *Schneider B., White S.S. & Paul M.C.* Linking service climate and customer perceptions of service quality: Test of a causal model // *Journal of Applied Psychology*. 1998. No. 83.
399. *Schmidt H.G.* Problem-based learning rationale and description // *Medical Education*. 1983. Vol. 17.
400. *Scriven S. & Scriven M.* The methodology of evaluation / In *Perspectives of curricular evaluation* / R.W. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven (Ed.). — Chicago, IL: Rand McNally, 1967.
401. *Senge P.M.* The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. — London: Doubleday, 1990.
402. *Sicilia M. A.* Ontology-based competency management: Infrastructures for the knowledge-intensive learning organization / *Intelligent learning infrastructures in knowledge intensive organizations: A semantic Web perspective* / M.D. Lytras & A. Naeve (Ed.). — Hershey, PA: Idea Group, 2005.
403. *Simpson B.* The knowledge needs of innovating organizations // *Singapore Management Review*. 2002. Vol. 24. No. 3.

404. *Slater P.* The measurement of intrapersonal space by grid technique. — London: Wiley, 1977.
405. *Small E.E. & Rentsch J.R.* Shared leadership in teams: A matter of distribution // *Journal of Personnel Psychology*. 2010. Vol. 9. No. 4.
406. *Smither J.W.* Can Working with an Executive Coach Improve Multi-source Feedback Ratings Over Time? A Quasi-Experimental Field Study / M. London, R. Flautt, Y. Vargas & I. Kucine // *Personal Psychology*. 2003. No. 56.
407. *Solomon R.C. & Flores F.* Building Trust: In Business, Politics, of Relationships and Life. — Oxford, UK: Oxford University Press, 2001.
408. *Sparrow P.R. & Bognanno M.* Competency requirement forecasting: issues of international selection and assessment // *International journal of selection and assessment*. 1993. No. 1.
409. *Spech L. & Sandli P.* The differential effects of experiential learning activities and traditional lecture classes in accounting // *Simulation and Gaming*. 1991. Vol. 22. No. 2.
410. *Spencer L.M. & Spencer S.M.* Competence at Work: Models for Superior Performance. — N.Y.: John Wiley & Sons, 1993.
411. *Stogdill R.* Handbook of Leadership. — N.Y.: Free Press, 1974.
412. *Stoof A.* Tools for the identification and description of competencies. — Heerlen, Nederland: Open Universiteit, 2004.
413. *Stoof A., Martens R.L. & van Merriënboer J.J.G.* What is Competence? Constructive Approach as a Problem-Solving Method // *Open University of the Netherlands studies*. May issue. 2004.
414. *Stoof A., Martens R.L. & van Merriënboer J.J.G.* Web-based support for constructing competence maps: Design and formative evaluation // *Educational Technology, Research and Development*. 2007. Vol. 55. No. 4.
415. *Stough L.M.* Disaster case management and individuals with disabilities / A.N. Sharp, C. Decker & N. Wilker // *Rehabilitation Psychology*. 2010. Vol. 55. No. 3.
416. *Straka G.A.* Measurement and evaluation of competence / CEDEFOP 3rd European Research Report. Vocational Education and Training. — Thessaloniki: CEDEFOP, 2005.
417. *Strebler M.T., Robinson D. & Heron P.* Getting the Best out of your Competencies // *Reports of the Institute for Employment Studies* 1997. No. 334.
418. *Suseno Y. & Ratten V.* A theoretical framework of alliance performance: The role of trust, social capital and knowledge development // *Journal of Management and Organization*. 2007. Vol. 13. No. 1.
419. SWI consulting. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cwi.nl> (дата обращения: 10.02.2011).
420. Suväjohtaminen. [Электронный ресурс] // Suväjohtaminen / Deep Leand / URL: <http://www.deeplead.com> (дата обращения: 10.02.2011).
421. *Takeuchi R.* An empirical examination of the mechanisms mediating between high-performance work systems and the performance of Japanese organizations / D.P. Lepak, H. Wang & K. Takeuchi // *Journal of Applied Psychology*. 2007. No. 92.



422. *Tamkin P., Cowling M. & Hunt W.* People and the Bottom Line // Institute for Employment Studies. Report number 448. 2008.
423. *Tannenbaum R. & Schmidt W.* How to choose a leadership pattern // Harvard Business Review. 1958. Vol. 36. No. 2.
424. *Tate W.V.* Developing managerial competence: A critical guide to methods and materials. — Aldershot: Gower, 1995.
425. *Taylor F.W.* Principles of Scientific Management. — N.Y.; London: Harper & brothers, 1911.
426. *Taylor S., Thorpe R. & Down S.* Negotiating Managerial Legitimacy in smaller Organizations: Management Education, Technical Skill, and Situated Competence // Journal of Management Education. 2002. Vol. 26. No. 5.
427. *Temtime Z.T. & Pansiri J.* Managerial Competency and Organizational Flexibility in Small and Medium Enterprises in Botswana // Problems and Perspectives in Management. 2005. No. 1.
428. The Leadership Circle Co. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.theleadershipcircle.com> (дата обращения: 10.02.2011).
429. *Tichy N. & Devanna M.* Transformational Leadership. — N.Y.: Wiley, 1986.
430. Training and development 2003: Survey report. — London: CIPD, 2003.
431. Training and development 2005: Survey report. — London: CIPD, 2005.
432. Training and development 2007: Survey report. — London: CIPD, 2007.
433. Training and development 2009: Survey report. — London: CIPD, 2003.
434. Training and development 2010: Survey report. — London: CIPD, 2010.
435. TrainingZone. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.trainingzone.co.uk> (дата обращения: 10.02.2011).
436. *Trinka J.A.* What's a manager to do? // Industrial and Commercial Training. 2005. Vol. 37. Iss. 3.
437. *Tsui A. & Wu J.B.* The new employment relationship versus the mutual investment approach: Implications for human resource management // Human Resource Management. 2005. Vol. 44. No. 2.
438. *Tucker R.B.* Innovation: The new core competency // Strategy and Leadership. 2001. Vol. 29. No. 1.
439. *Tyler R.W.* Basic principles of curriculum and instruction. — Chicago: The University of Chicago Press, 1949.
440. *Ulrich D.* Human Resource Champions: The Next Agenda for Adding Value and Delivery Results. — Boston, MA: Harvard Business School Press, 1997.
441. *Underwood G. & Swain R.A.* Selectivity of attention and the perception of duration // Perception. 1973. Vol. 2. No. 1.
442. United Nations Industrial Development Organization. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unido.org> (дата обращения: 10.02.2011).
443. *Vandenberg R.J., Richardson H.A. & Eastman L.J.* The impact of high involvement work processes on organisational effectiveness: A second order latent variable approach // Group and Organizational Management. 1999. Vol. 24. No. 1.
444. *Viitala R.* Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model // Journal of Workplace Learning. 2005. Vol. 17. No. 7.

445. *Walker A.G.* Measuring the Impact of Multisource Feedback / In Handbook of Multisource Feedback / D. Bracken, C. Timmreck & A. Church (Ed.). — San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.
446. *Walker A.G. & Smither J.W.* 1999. A Five-Year Study of Upward Feedback: What Managers Do with Their Results Matters // Personnel Psychology. 1999. No. 52.
447. *Wall T. & Wood S.* The Romance of Human Resource Management and Business Performance, and the Case for Big Science // Human Relations. 2005. Vol. 58. No. 4.
448. *Walumbwa F.O., Lawler J.J. & Avolio B.J.* Leadership, individual differences, and work-related attitudes: a cross-culture investigation // Applied Psychological International Review. 2007. No. 56.
449. *Ward A.* Whither Performance management? — London: Institute of Employment study, 2005.
450. *Watson S., McCracken M. & Hughes M.* Scottish visitor attractions: managerial competence requirements // Journal of European Industrial Training. 2004. Vol. 28. No. 1.
451. *Weinert F.E.* Concepts of Competence. — Munich: Max Planck Institute for Psychological Research: DeSeCo, 1999.
452. *Weiss A.* The Modern Leader's Role // Innovative Leader. 1998. Vol. 7. No. 11.
453. *Werbil J.D. & DeMarie S.M.* Aligning strategic human resource management and person-environment fit // Human Resource Management Review. 2005. No. 15.
454. *Wicks C.W., Pollock R.V.H. & Jefferson A.* The Six Disciplines of Breakthrough Learning: How to Turn Training and Development into Business Results. — San Francisco: Pfeiffer, 2010.
455. *Wicks A.C. & Berman S.L.* The effects of context on trust in firm— stakeholder relationships: the institutional environment, trust creation, and firm performance // Business Ethics Quarterly. 2004. Vol. 14.
456. *Whiddett S. & Hollyforde S.* A Practical Guide to Competencies: How to enhance individual and organizational performance. — London: CIPD, 2003.
457. *White R.* Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological Review. 1959. Vol. 66. No. 3.
458. *Williams M.* Building genuine trust through interpersonal emotion management: A threat regulation model of trust and cooperation across boundaries // Academy of Management Review. 2007. Vol. 32. No. 2.
459. *Wilson A., Lenssen G. & Hind P.* Leadership Qualities and Management Competencies for Corporate Responsibility // A Research Report for the European Academy of Business in Society. July. 2006.
460. *Winterton J.* Social dialogue over vocational training in market-led systems // International Journal of Training and Development. 2000. Vol. 4. No. 1.
461. *Winterton J.* Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? // Journal of European Industrial Training. 2009. Vol. 33. Iss. 8–9.
462. *Winterton J. & Winterton R.* Developing Managerial Competence. — London: Winterton J. and Winterton R. 1999.

463. *Wofford J.C., Goodwin V.L. & Whittington J.L.* A field study of a cognitive approach to understanding transformational and transactional leadership // *Leadership Questions*. 1998. No. 9.
464. *Woodruffe C.* Competent by any other name // *Personnel Management*. 1991. No. 9.
465. *Worthen B.R. & Sanders J.R.* Educational evaluation. — N.Y.: Longman, 1987.
466. *Wright P.M., Dunford B.B. & Snell S.A.* Human resources and the resource based view of the firm // *Journal of Management*. 2001. No. 27.
467. *Wright P.M.* The relationship between HR practices and firm performance: Examine causal order / T.M. Gardner, L.M. Moynihan & M.R. Allen // *Personnel Psychology*. 2001. No. 58.
468. *Yukl G.A.* Leadership in organizations. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.
469. *Zigurs I.* Leadership in virtual teams: oxymoron or opportunity // *Organizational Dynamic*. 2003. No. 31.
470. *Zingheim P.K., Ledford Jr.G.L. & Schuster J.R.* Competencies and competency models: does one size fit all? // *ACA Journal*. 1996. Vol. 5. No. 1.

*Научное издание*

**Елена Игоревна Кудрявцева**

**КОМПЕТЕНЦИИ И МЕНЕДЖМЕНТ:  
компетенции в менеджменте,  
компетенции менеджеров,  
менеджмент компетенций**

**Монография**

Директор издательско-полиграфического центра *Князев Е.Ю.*

Редактор *Хмельницкая М.А.*

Корректор *Логинова М.А.*

Верстка *Кузьменок Е.Ю.*

Сдано в набор \_\_.\_\_.2012.

Подписано в печать \_\_.\_\_.2012.

Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Гарнитуры Newton, NewBaskervilleС.

Усл. печ. л. 21,25. Тираж 300 экз. Заказ № \_\_\_\_.

Издательско-полиграфический центр

Северо-Западного института управления — филиала РАНХиГС.

199178, Санкт-Петербург,

В. О., 8-я линия, д. 61.

Тел. (факс): (812) 335-42-16. E-mail: gorbatova@szags.ru

Комплекс издательских и полиграфических работ выполнен

ООО «Скифия-принт»

197198, Санкт-Петербург, ул. Ропшинская, д. 4.