

Обучение стратегической разведке в университете для достижения профессионального успеха

Леонардо Гимарайеш-Гарсия

Профессор, факультет философии, наук и литературы
(Faculty of Philosophy, Sciences and Literature), leonardogarcia@usp.br

Университет Сан-Паулу (University of Sao Paulo), Бразилия, 3900 Bandeirantes Avenue,
Monte Alegre, Ribeirao Preto, Sao Paulo, Brazil

Аннотация

В статье предпринята попытка выяснить, повышает ли, по мнению студентов бакалавриата, обучение конкурентной разведке (КР) их шансы на успешное профессиональное развитие не зависимо от того, будут ли они работать в этой сфере. На начальном этапе представленного поискового исследования анализировалась литература по обучению КР, затем обследовалась группа из шести студентов — участников полугодового курса КР. Проанализированы: оценка работы студентов преподавателем; самооценка студентами уровня усвоения (УУ) компонентов компетенций (знаний, навыков, подходов и отношений), а также уровня важности (УВ) таких факторов для успешной профессиональной деятельности (в этом случае источником данных служили индивидуальные планы карьерного развития, подготовленные всеми участниками курса). Анализ УУ и оценок, сделанных

преподавателем, показал, что обучение КР оказалось полезным для всех студентов. Результаты самооценки выявили высокие медианные значения УУ и УВ практически для всех компонентов, что свидетельствует об овладении студентами широким спектром компетенций, которые они считают важными для профессионального успеха, несмотря на ограниченную статистическую значимость результатов. Впервые представлены данные, свидетельствующие, что обучение КР повышает шансы студентов на профессиональный успех, даже тех, кто не собирается делать карьеру в области КР. Можно предположить, что те же преимущества, которые обучение КР дает бразильским студентам, получают и учащиеся в других странах, поскольку такие курсы адаптируются с учетом практических и социальных аспектов трудоустройства и карьерного развития.

Ключевые слова:

конкурентная разведка; профессиональный успех; обучение; компетенции; знания; навыки; подходы; отношение; карьерная стратегия; самооценка

Цитирование: Guimarães Garcia L. (2020) Strategic Intelligence Teaching to Leverage Professional Success. *Foresight and STI Governance*, vol. 14, no 3, pp. 101–112. DOI: 10.17323/2500-2597.2020.3.101.112

Strategic Intelligence Teaching to Leverage Professional Success

Leonardo Guimarães Garcia

Professor, Faculty of Philosophy, Sciences and Literature, leonardogarcia@usp.br

University of Sao Paulo, 3900 Bandeirantes Avenue, Monte Alegre, Ribeirao Preto, Sao Paulo, Brazil

Abstract

This research investigates whether undergraduate students believe that Competitive Intelligence (CI) teaching leads to an increase in their chances of professional success, regardless of whether they want a career in CI or not. It is an exploratory study, with an initial section on bibliographic research about CI teaching, followed by assessment of the perceptions of a class of six undergraduate students in a semester-long CI course. The data analyzed were: 1) teacher assessment; 2) students' self-assessment of the Degree of Learning (DL) in certain attributes of competence (i.e. pre-established knowledge, skills, and attitudes); 3) self-assessment of the Degree of importance (DI) for the same attributes in achieving the students' professional success (the reference for this part of the self-assessment was the individual career strategy, created by each student during the course). Based on the

DL results and the teacher's assessment, it was found that CI instruction was positive for all students. In addition, the self-assessment results indicated high DL and DI medians for almost all attributes, suggesting broad mastery of various attributes of competence considered important by students for their own professional success (despite the limitations in terms of statistical confirmation). The present work is original and relevant as it provides initial evidence that CI teaching can increase the chances of professional success for undergraduate students, even for those who do not wish to act as CI professionals. Furthermore, it is expected that the same benefits achieved by Brazilian students will also be available to CI students around the world since the appropriate adaptations were made, which have significant practical and social implications related to their employability and success.

Keywords:

competitive intelligence; professional success; teaching; competence; knowledge; skills; attitudes; career strategy; self-assessment

Citation: Guimarães Garcia L. (2020) Strategic Intelligence Teaching to Leverage Professional Success. *Foresight and STI Governance*, vol. 14, no 3, pp. 101–112.
DOI: 10.17323/2500-2597.2020.3.101.112

Конкуренция на рынке труда растет по всему миру. Для работы на высокооплачиваемой должности требуется все больше навыков, причем количество квалифицированных специалистов постоянно увеличивается. Для того чтобы ответить на этот вызов, помимо специализированного образования (обучение конкретной профессии) работники приобретают более широкие компетенции, применимые в разных ситуациях, например навыки поиска и анализа данных [Horton, 2007; Julien et al., 2011]. Они ценятся на рынке труда ввиду наличия тесной связи между производительностью и эффективным использованием информации.

Отмеченные навыки имеют прямое отношение к практике конкурентной разведки (КР) [Ottonicar et al., 2018], отличительной характеристикой которой является получение информации с высокой добавленной стоимостью для поддержки принятия решений [Fuld, 1995]. Соответственно обучение КР можно считать каналом приобретения компетенций, способствующих успешному профессиональному развитию. Поскольку в основе КР лежит умение работать с информацией (оно востребовано для трудоустройства в самом широком плане), такое обучение может быть полезно всем независимо от специализации или личных карьерных устремлений.

Вместе с тем для некоторых людей польза обучения КР не ограничивается расширением общих возможностей трудоустройства. Для профессионалов КР (или желающих стать таковыми) профильное обучение повышает «профессиональную пригодность», т. е. открывает дополнительные возможности реализовать цели карьерного развития. Это подтверждает опыт выпускников профильных учебных заведений, в частности Академии конкурентной разведки (Academy of Competitive Intelligence, ACI)¹. Компетенции, приобретенные на курсах КР, стали прямым залогом их трудоустройства по рассматриваемой специальности (и, разумеется, дают основания надеяться на профессиональный успех).

Что касается обучения КР студентов бакалавриата, то не все они намерены работать в данной области. Большинство заинтересованы расширять свои возможности за счет приобретения компетенций в сфере информации или нового интересного навыка. Поэтому для них, в отличие от выпускников ACI, прямой связи между обучением КР и реализацией профессиональных устремлений нет.

Для достижения профессионального успеха студентам нужны компетенции, связанные с их карьерными планами. В этой связи возникает вопрос: дают ли университетские курсы КР студентам, которые не стремятся в дальнейшем работать в данной области, только общее увеличение шансов на трудоустройство или же реально повышают их «профпригодность»? Будет ли изучение КР способствовать их востребованности во всех областях или только в сфере КР? Могут ли студен-

ты бакалавриата, изучая КР, приобрести компетенции (знания, умения и навыки), которые они считают тесно связанными с их карьерными планами?

В статье мы попытаемся ответить на указанные вопросы, опишем архитектуру рассматриваемого курса КР, практику его преподавания и результаты, анализ которых позволит выявить связь между обучением и повышением шансов на профессиональный успех у студентов бакалавриата в восприятии самих обучающихся.

Обучение конкурентной разведке

Привлечение квалифицированных специалистов для работы в сфере КР не является сложной задачей, поскольку эта область деятельности открывает привлекательные перспективы и множество возможностей, особенно для экспертов по информации [Vexon et al., 2002]. Получить качественное профильное образование по-прежнему не так просто, особенно в некоторых регионах мира.

Ввиду наличия определенных культурных, академических и дисциплинарных барьеров университетское образование в области КР остается ограниченным. По этой причине, понимая стратегическую значимость КР, даже государственные органы зачастую вынуждены участвовать в распространении материалов КР и в обучении соответствующим навыкам [Runtuwene et al., 2014; Calof, 2016]. Однако подготовку кадров в этой области осуществляют главным образом профессиональные ассоциации и некоторые образовательные компании. Ключевую роль в подготовке играет Ассоциация профессионалов стратегической и конкурентной разведки (Strategic and Competitive Intelligence Professionals, SCIP)² посредством организации курсов, конференций и семинаров, а также распространения публикаций по данной тематике [Miller, 2000].

Множество статей и других материалов по обучению КР (в частности, [Calof, 1999; Blenkhorn, Fleisher, 2003; Gilad, 2003; Hulnick, 2003; Kalb, 2003; Gutowski, 2007; McGonagle, 2007; Glitman, 2008]) опубликованы в основном издании SCIP — *Competitive Intelligence Magazine*. В этих работах рассматривается широкий круг вопросов, включая учебную программу, методы и приемы преподавания, учет профилей студентов при разработке курсов. Ряд компаний также внесли существенный вклад в обучение КР. Наиболее известный пример — ACI, которая на протяжении более 30 лет предлагает специализированные образовательные программы и подготовила свыше 10 тыс. специалистов и руководителей высокого уровня из 71 страны. В настоящее время диплом ACI является одним из наиболее авторитетных в данной области в мире. Кроме того, академия организует обучение персонала компаний «на месте», предлагает дистанционные курсы и индивидуальные занятия для руководителей. В университетах (учитывая программы бакалавриата или аспирантуры, целиком

¹ Режим доступа: <https://academyci.com/alumni/>, дата обращения 19.06.2020.

² Режим доступа: <https://www.scip.org/>, дата обращения 19.06.2020.

Табл. 1. Основные мероприятия проекта КР

Мероприятия	Шаблоны и методы преподавания
Диагностика организации	Заполнение форм (в два этапа): размер организации, практика выставления счетов, виды экономической деятельности, организационная структура, количество сотрудников по функциональным направлениям, основные продукты/услуги, ключевые поставщики, сегменты рынка и масштабы участия в каждом, миссия, желаемое будущее, ценности и стратегические цели. Полученные студентами результаты представлены в аудитории в формате презентации Pecha Kucha (https://www.pechakucha.com/)
Анализ внешнего контекста организации	Изучение макросреды и конкурентной среды с использованием «пяти сил» Портера и STEEP-анализа (в соответствии с подходом, описанным в [Bensoussan, Fleisher, 2003]). Некоторые этапы (особенно анализ информации) частично выполнялись в аудитории под руководством преподавателя. Итоги также презентовались в формате Pecha Kucha
Источник: составлено автором.	

посвященные КР) значительная часть обучения приходится на долю специальных курсов, предлагаемых студентам, чьи потребности и профили радикально отличаются, например, от тех, кто обращается в SCIP или ACI. Не все студенты намерены специализироваться в области КР. Некоторые из них стремятся расширить спектр своих навыков или повысить информационную компетентность, чтобы получить дополнительные возможности для трудоустройства, причем по молодости они не обладают профессиональным опытом [Blenkhorn, Fleisher, 2003] и не знакомы с бизнес-терминологией [Gutowski, 2007].

Для того чтобы адаптироваться к профилям и потребностям своих «клиентов», вузы применяют собственные решения в области обучения КР, частично описанные в литературе. Студенты бакалавриата высоко ценят проектный подход к обучению КР, поскольку он позволяет им сравнивать собственные знания с реальностью и побуждает восполнять пробелы в навыках [Blenkhorn, Fleisher, 2003]. Многие исследователи рекомендуют совмещать аудиторную работу с практическими занятиями [Miller, 1994; Bexon et al., 2002; Gilad, 2003; Fleisher, 2004; Zhou, Wang, 2013; Lemmer, 2015], включая создание вычислительной платформы [Suyin et al., 2010].

Другой фокусной темой является развитие компетенций [Calof, 1999; Kalb, 2003; Strauss, Du Toit, 2010; Zhou, Wang, 2013]. Это отражает убежденность преподавателей, что эффективное обучение должно развивать важные для КР компетенции и их компоненты (знания, навыки и подходы/отношение). Однако эмпирические исследования эффекта обучения КР для развития упомянутых компетенций немногочисленны. Реальное влияние университетских курсов КР на профессиональное развитие студентов также не изучалось. Подобная литература в вузах ориентируется преимущественно на ограниченную и, по-видимому, незначительную целевую аудиторию: студентов, выбравших карьеру в сфере КР. Остается неизвестным, помогли ли навыки КР другим учащимся приблизиться к их идеалу профессионального успеха. Ответов на перечисленные вопросы в литературе нет. В статье мы попытаемся восполнить этот пробел.

Подготовка исследования

В настоящем исследовании участвовали шесть студентов бакалавриата в области библиотечного дела

и информатики в Университете Сан-Паулу (кампус Рибейран-Прету). Они проходили факультативный курс КР продолжительностью 16 недель. На каждую неделю отводились три часа аудиторной работы и в среднем два часа практических занятий вне вуза. Курс преподается ежегодно с 2011 г. На момент нашего исследования он охватывал только шестерых упомянутых студентов.

В течение семестра учащиеся еженедельно слушали лекции, изучали международную литературу (книги и статьи) по данной тематике [Fuld, 1995; Prescott, Miller, 2002; Sawka, 2002; Bensoussan, Fleisher, 2003; Tyson, 2006; Porter, 2008], а также материалы, подготовленные преподавателем. Параллельно с теоретическими занятиями каждый из них реализовывал собственный проект КР (практические мероприятия для приобретения знаний и навыков, выработки подходов и отношений). Они работали с реальной организацией, получив у руководства разрешение на осуществление подобных мероприятий (как правило, это была организация, в которой студент проходил практику или работал). Слушатели, не сумевшие найти такую организацию самостоятельно, получали направление от преподавателя курса.

Проектный формат базируется на методологии активного обучения, которая предполагает использование различных подходов для обеспечения гибкости и адаптивности в соответствии с контекстом обучения (включая студентов бакалавриата), стимулирует инновационные методы и ориентацию на потребности учащихся [Gleason et al., 2011; Lantis et al., 2019]. Подобная теоретическая структура стала ключевой для разработки курса, поскольку обеспечила последовательность и полноту планирования, управления и реализации. Благодаря упомянутой теории и опыту, накопленному за девять лет преподавания КР, функции преподавателя и студентов по реализации индивидуальных проектов КР были четко определены и сформулированы. В табл. 1 приведены основные мероприятия двух проектов, реализованных в процессе обучения с помощью преподавателя.

Параллельно с описанными теоретическими и практическими мероприятиями каждый студент разработал (под руководством преподавателя) индивидуальную карьерную стратегию.

Обсуждению тем, связанных с разработкой такой стратегии, в среднем уделялось 30 минут в неделю. Рассматривались следующие аспекты: конечная цель

Табл. 2. Оценка результатов работы студентов преподавателем

Результат (% общей оценки)	Оценка					
	#1	#2	#3	#4	#5	#6
Внутренний диагностический отчет — часть 1 (10)	8.0	6.0	7.0	8.0	9.0	6.0
Внутренний диагностический отчет — полностью (10)	7.0	6.5	8.0	8.0	8.5	7.5
Презентация результатов внутренней диагностики в формате Pecha Kucha (5)	8.0	7.0	9.0	6.0	10.0	8.0
Внешний диагностический отчет – источники информации (5)	6.0	8.0	8.5	7.0	9.0	9.0
Внешний диагностический отчет — сбор отраслевой информации / «пять сил» Портера (7.5)	7.0	7.5	5.5	7.0	9.0	8.5
Внешний диагностический отчет — сбор информации о внешней макросреде / STEEP-анализ (см. [Bensoussan, Fleisher, 2003]) (7.5)	8.0	7.0	7.0	5.0	10.0	4.5
Внешний диагностический отчет — матрица анализа собранной информации (20)	7.0	8.5	6.5	7.5	9.0	7.0
Внешний диагностический отчет — полностью (10)	7.0	9.0	7.0	7.0	9.0	6.0
Презентация результатов внешней диагностики в формате Pecha Kucha (5)	7.5	9.0	6.0	7.5	10.0	7.0
Отчет о личной карьерной стратегии (15)	8.5	10.0	7.5	8.5	9.0	8.0
Презентация личной карьерной стратегии в формате Pecha Kucha (5)	9.0	10.0	7.0	9.0	9.5	9.0
Итоговая оценка	7.5	8.1	7.1	7.5	9.2	7.2

Источник: составлено автором.

(суть профессионального успеха в понимании студента), его сильные и слабые стороны («инвентаризация» личных качеств и характеристик, наиболее важных для достижения поставленной цели), возможности и угрозы (наиболее благоприятные и неблагоприятные внешние обстоятельства, связанные с достижением поставленной цели). Карьерная стратегия представлялась в текстовом или графическом формате, например в виде диаграммы связей, траектории и этапов достижения задач. Дискуссии вне занятий продолжались в рамках закрытой группы в Фейсбуке.

Работа студентов оценивалась в течение всего семестра. Основные мероприятия были разбиты на блоки задач, выполнявшиеся в течение недели. Результаты представлялись в формате отчетов (табл. 2), которые преподаватель просматривал, комментировал и возвращал для изучения и исправления. Полученные результаты обычно использовались как исходные данные для новых задач, поэтому в большинстве случаев требовались оценка и корректировка. Каждый студент имел возможность отслеживать свой прогресс и по мере необходимости корректировать учебный процесс и проект КР. По завершении курса студенты оценивали собственную работу самостоятельно с помощью анкеты, разработанной на основе базовых компонентов компетенций (знания, навыки, подходы и отношения). Самооценка широко применяется для измерения результатов обучения по различным направлениям [Dochy et al., 1999; González de Sande, Godino-Llorente, 2014], в том числе в контексте КР [Keizer, 2016].

Первая цель самооценки состояла в том, чтобы измерить уровень усвоения (УУ) каждого компонента компетенции. Студентам предложили абстрагироваться от прежнего уровня владения компонентами и измерить исключительно прогресс, достигнутый в ходе учебного курса. Кроме того, поскольку качество оценки зависело от понимания студентами содержания каждо-

го компонента, процесс начался с разъяснения вопросов анкеты. Экспертиза обучения КР на основе элементов компетенций предполагает, что одной из его целей является развитие умений, необходимых для успешного выполнения КР. Однако при этом возникают другие проблемы: например, какие именно навыки следует развивать и оценивать и какие составляющие учитывать. Напомним, что использованный в ходе курса подход предполагал: объединение теории с практикой на основе методологии активного обучения, анализ полученных результатов, корректировку и обратную связь в течение всего семестра (см. табл. 2), плюс самооценку по завершении курса. Это позволило повысить надежность общей оценки. К тому же следует учитывать, что общепринятой стратегии оценки компетенций в сфере КР, особенно их компонентов, не существует [Rychen, Ferrer, 2004]. Выбор элементов был обусловлен основными стадиями цикла КР и компетенциями, которые чаще всего рассматриваются в литературе [Calof, 1999; Kalb, 2003; Strauss, Du Toit, 2010; Zhou, Wang, 2013]. Мы попытались оперировать наиболее универсальными составляющими, хотя практика КР определяется контекстом и может варьировать даже в зависимости от региона, в котором она выполняется [Blenkhorn, Fleisher, 2010]. Поскольку курс рассчитан на студентов без практического опыта, были предложены базовые знания, навыки и подходы, которые не должны вызвать затруднений у начинающих. Список компонентов не окончательный, однако может использоваться в самых разных ситуациях, в том числе в компаниях, для обучения людей, не имеющих практического опыта КР или находящихся на ранних этапах карьеры в этой области.

После определения УУ студенты оценивали уровень важности (УВ) каждого компонента для реализации их карьерной стратегии с использованием другой анкеты, основанной на тех же составляющих. Поскольку данный вектор определяет профессиональный успех, по-

казатель УВ позволяет выявить влияние компонентов на его достижение. Соответственно чем больше компонентов, одновременно получивших высокие значения УУ и УВ, тем весомее вклад курса в повышение шансов на успешную карьеру.

После самооценки УУ и УВ элементы компетенций с высоким показателем УУ (которыми после курса студенты овладели в максимальной степени) сравнили с составляющими, имеющими высокую степень востребованности (признанными наиболее важными для достижения целей). Выявлено пересечение указанных групп — компоненты, имеющие высокие значения как УУ, так и УВ. Число и удельный вес составляющих данной группы по сравнению с их общим количеством позволили оценить, в какой мере обучение КР влияет на вероятность успешной карьеры.

Результаты

Проведенный анализ показал, что в ходе курса студенты глубоко усвоили соответствующие знания и навыки. Этому способствовали два фундаментальных аспекта: еженедельная проверка и корректировка преподавателем выполнения студентами индивидуальных проектов КР и аудиторные обсуждения хода реализации проектов. Постоянная обратная связь позволила студентам оценить реальный уровень своих знаний и навыков и при необходимости скорректировать свои действия. Адекватное понимание учебного материала помогло более объективно и реалистично оценить степень его усвоения.

В качестве «системы координат» для анализа результатов измерения УУ в табл. 2 представлена оценка преподавателем работы студентов. Значения варьируют в диапазоне от нуля (задание не выполнено или не выполнено в срок) до 10 (работа полностью выполнена, получены отличные практические результаты). Можно отметить хорошую общую успеваемость, чему способствовали активные методы обучения и небольшое количество студентов в группе (всего шесть человек). Положительный результат подтверждается личными наблюдениями преподавателя, которые высказывались в ходе экспертизы практического процесса.

Результаты измерения позволяют предположить, что различные компоненты компетенций с высокой вероятностью получают значительный показатель УУ, поскольку оба аспекта характеризуют одну и ту же переменную: степень усвоения содержания курса. Данные, приведенные в табл. 2, особенно актуальны, поскольку, несмотря на обширную литературу о самооценке и ее преимуществах (см., например, [Dochy et al., 1999; González de Sande, Godino-Llorente, 2014], в том числе применительно к КР [Keizer, 2016], в отношении ее эффективности постоянно возникают опасения, особенно в случае небольшой выборки. Высокая оценка преподавателя помогает их устранить.

В табл. 3, 4 и 5 представлены:

- компоненты компетенций (знания, навыки и подходы/отношения), преподаваемые студентам на

курсе и учитываемые ими при самооценке УУ и УВ;

- результаты самооценки;
- медианные значения данных показателей (столбец «MED»);
- число показателей УУ и УВ ниже величины, которая признана минимально необходимой для присвоения данному уровню «высокого» статуса (столбец «x»);
- сумма всех значений ниже и выше пороговой величины (столбец «n»);
- критическое значение медианы статистической значимости α (двусторонней) УУ и УВ (столбец «C.V.»).

Последние четыре столбца УУ и УВ можно использовать для непараметрического статистического теста «критерий знаков» (*Sign Test*) [Sprent, Smeeton, 2001]. С его помощью оценивается значимость гипотез в исследованиях, подобных настоящему (поисковых, без предварительно определенных статистических параметров, с измерением по шкале Лайкерта и с участием небольшого количества респондентов).

В столбцах «Уровень усвоения (УУ)» (1–5) приведено число студентов, оценивших степень усвоения по шкале Лайкерта следующим образом: 1 — «не усвоено ничего или очень мало»; 2 — «слабое, недостаточное»; 3 — «хорошее, адекватное»; 4 — «очень хорошее»; и 5 — «отличное, превзошло ожидания». Пороговым значением УУ (для оценки данного уровня как достаточного) было принято 3.

Аналогично, в столбцах «Уровень важности (УВ)» приведена оценка важности компонентов компетенций по шкале Лайкерта: 1 — отсутствие или минимальный уровень; 2 — невысокий; 3 — существенный; 4 — высокий и 5 — критический. Пороговая величина «значимого» УВ также установлена на уровне 3.

Дискуссия

Прежде чем обсуждать полученные результаты, подчеркнем, что исследование базировалось не на «традиционных» показателях профессионального успеха (повышение заработной платы, продвижение по службе и т. д.), на его восприятии студентами. Как известно, профессиональные достижения — многогранная, неоднозначная и субъективная концепция. Предложить ее универсальное определение невозможно. Мы учитывали мнение каждого студента: личное понимание профессионального успеха, индивидуальную карьерную стратегию и измерение УВ по этим критериям. Оценка различных компонентов компетенций позволяет выявить те из них, которые повышают шансы на успешную карьеру.

С УУ связана другая важная проблема. Хотя в некотором смысле этот показатель отражает качество преподавания, перед его оценкой студентам объяснили (ответы свидетельствуют об их осознании), что оценивать надо именно степень усвоения материала в течение семестра, а не методы и средства обучения (преподавание дисциплин и т. п.). В этом контексте особенно важны оценки, сделанные преподавателем (см. табл. 2), выяв-

Табл. 3. Уровень усвоения (УУ) и уровень важности (УВ) компонентов знаний: самооценка студентов

#	Оцениваемый компонент	Уровень усвоения (УУ)									Уровень важности (УВ)								
		1	2	3	4	5	MED	x	n	C.V.	1	2	3	4	5	MED	x	n	C.V.
K1	Что такое конкурентная разведка (КР)?	0	0	1	1	4	5	0	5	0 ($\alpha=10\%$)	0	0	2	2	2	4	0	4	-
K2	Потребности в КР: что это и как их удовлетворить?	0	0	1	4	1	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)	0	1	1	2	2	4	1	5	-
K3	Планирование КР: что это такое и как оно делается?	0	0	2	1	3	4.5	0	4	-	0	0	1	4	1	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)
K4	Сбор данных для КР: что это такое и как его осуществить?	0	1	0	2	3	4.5	1	5	-	0	0	1	4	1	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)
K5	Анализ данных КР: что это такое и как он выполняется?	0	0	0	4	2	4	0	6	0 ($\alpha=5\%$)	0	0	1	4	1	4	0	5	0 ($\alpha=5\%$)
K6	Представление результатов КР: что это такое и как реализуется?	0	1	3	1	1	3	1	3	-	0	0	1	3	2	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)
K7	Оценка КР: что это такое и как она производится?	0	0	2	2	2	4	0	4	-	0	1	1	2	2	4	1	5	-
K8	Внутренняя среда организации: определение и основные аспекты	0	0	1	2	3	4.5	0	5	0 ($\alpha=10\%$)	0	0	1	4	1	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)
K9	Внешняя среда организации: определение и основные аспекты	0	0	1	1	4	5	0	5	0 ($\alpha=10\%$)	0	0	1	3	2	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)
СРЕДНЕЕ (%)		0	5.6	16.6	30.6	47.2	-	-	-	-	0	7.0	16.6	48.6	27.8	-	-	-	-

Источник: составлено автором.

ляющие высокий уровень знаний. Вследствие подобных измерений можно ожидать высоких значений УУ. Предположение подтверждается, поскольку отмеченные показатели согласуются с выводами преподавателя, сделанными на основе проверки и корректировки работы студентов в течение семестра. Таким образом, надежность показателей УУ (возможно, ограниченная ввиду использованного метода оценки и числа респондентов) подкреплена оценкой преподавателя. В ходе исследования определялось, способствует ли обучение КР реализации профессиональных устремлений всех учащихся или только тех, кто собирается работать в сфере КР. Для этого необходимо было выявить студентов, намеренных специализироваться в данной области, отделить их от остальных и проанализировать результаты оценки УУ и УВ для каждой из этих двух групп. В табл. 6 представлена краткая информация о целях профессионального развития учащихся, исходя из разработанных ими стратегий. Как видим, ни один студент не выразил желания сделать карьеру в сфере КР. Двое собираются в той или иной форме работать в сфере информации: разрабатывать технологические решения для предоставления услуг (студенты № 1 и № 6). Еще один сообщил о планах открыть собственный бизнес (студент № 5), двое других — получить степень магистра (студенты № 2 и № 3), один собирается работать в финансовом секторе (студент № 4), а другой намерен сделать военную карье-

ру (студент № 2). Следовательно, для анализа показателей УУ и УВ нет необходимости разделять студентов на две группы.

Примечательно, что, хотя все обследованные студенты учатся на одной и той же программе бакалавриата, их идеалы и представления сильно различаются.

Для преподавателя курса «Библиотечное дело и информатика» тот факт, что большинство студентов не планируют работать в сфере информатики, оказался неожиданным. Однако с точки зрения исследования подобное разнообразие исключает возможность того, что оценка УВ отражает связь исключительно между рынком труда для специалистов в области информации (предполагаемый целевой рынок для наших студентов) и компонентами приобретенных компетенций (связанных с информатикой и, следовательно, с соответствующим рынком труда). Это значит, что учащиеся оценивали УВ каждого элемента без «смещения», которое могло бы возникнуть, если бы их в первую очередь интересовала работа на «информационном» рынке. Напротив, в данном случае оценка была основана на реальных устремлениях студентов в отношении профессионального успеха в самых разных областях.

Как уже отмечалось, в задачу исследования входило выявление компонентов с высокими значениями как УУ, так и УВ. Соответственно определялся критерий для признания этих величин «высокими». Мы квали-

Табл. 4. Уровень усвоения (УУ) и уровень важности (УВ) компонентов навыков: самооценка студентов

#	Оцениваемый компонент	Уровень усвоения (УУ)									Уровень важности (УВ)								
		1	2	3	4	5	MED	x	n	C.V.	1	2	3	4	5	MED	x	n	C.V.
S1	Сбор информации из документов и опросов	0	1	2	1	2	3.5	1	4	-	0	1	1	0	4	5	1	5	-
S2	Оценка надежности данных и информации	0	1	2	1	2	3.5	1	4	-	0	0	1	2	3	4.5	0	5	0 ($\alpha=10\%$)
S3	Классификация и обработка собранной информации	0	0	1	3	2	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)	0	0	1	3	2	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)
S4	Формулировка логичных выводов, подготовка обоснованных аргументов	0	1	0	4	1	4	1	6	-	0	1	1	2	2	4	1	5	-
S5	Выявление возможных последствий на основе осмысления и анализа контекста	0	2	2	0	2	3	2	4	-	0	1	1	3	1	4	1	5	-
S6	Подготовка рекомендаций в отношении возможных последствий, выявленных путем анализа результатов КР	0	1	2	1	2	3.5	1	4	-	0	1	1	4	0	4	1	5	-
S7	Характеристика внутренней среды организации	0	0	1	3	2	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)	0	0	1	1	4	5	0	5	0 ($\alpha=10\%$)
S8	Характеристика внешней среды организации	0	0	1	2	3	4.5	0	5	0 ($\alpha=10\%$)	0	0	1	3	2	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)
S9	Понимание истинных стратегических целей организации	0	1	3	1	1	3	1	3	-	0	1	1	2	2	4	1	5	-
S10	Предложение идей и возможностей по развитию организации на основе результатов КР	0	0	2	3	1	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)	0	0	2	2	2	4	0	4	-
СРЕДНЕЕ (%)		0	12.8	26.9	29.5	30.8	-	-	-	-	0	7.7	21.8	33.3	37.1	-	-	-	-

Источник: составлено автором.

фицировали значение УУ как высокое, если большинство студентов курса (не менее 50%) оценили усвоение компонента как «очень хорошее» (уровень 4) или «отличное, превзошло ожидания» (уровень 5), т. е. любой уровень выше 3. То же относится к УВ: он считался значимым, если большинство студентов оценили уровень компонента как «высокий» (уровень 4) или «критический» (уровень 5).

В статистических терминах выбор подобного критерия означает, что показатели УУ и УВ можно считать адекватными, если медианное значение компонента компетенции превышает 3. Поскольку кривая распределения неизвестна, вместо средних значений использовались медианные (приведены в табл. 3, 4 и 5 — столбец «MED»).

Анализ полученных результатов по медианным значениям свидетельствует, что все компоненты компетенций достигли пороговой величины (3) как для УУ, так и для УВ. Однако, судя по приведенным в таблицах данным, компоненты К6, S5 и S9 демонстрируют противоречивую динамику: некоторые оценки превышают 3, но многие не достигают этой величины (в отличие от других составляющих).

Но даже без компонентов видно, что большинство студентов очень хорошо или отлично усвоили различные компоненты, которые считают весьма важными либо необходимыми для профессионального успеха. Это говорит об оптимальном сочетании эффективности курса (высокий уровень усвоения материала студентами) и его практической полезности (высокий уровень ожидаемых в будущем преимуществ).

В табл. 7 показано пересечение высоких значений УУ и УВ (кроме компонентов К6, S5 и S9). Число студентов, высоко оценивших УУ, варьирует от простого большинства (50%) до всех поголовно (как в случае компонента К5, усвоение которого все студенты оценили как очень хорошее или отличное). Однако в большинстве случаев значение показателя колеблется в интервале между простым большинством и подавляющим большинством (83.3%). В случае УВ соответствующий диапазон составил от 66.7 до 83.3%, т. е. студенты оценили УВ выше, чем УУ. Возможно, это объясняется тем, что выбор компонентов для оценки в значительной степени соответствовал карьерным устремлениям учащихся.

В табл. 7 также указаны четыре компонента знаний (К4, К5, К8, К9) и три компонента навыков (S3, S7

Табл. 5. Уровень усвоения (УУ) и уровень важности (УВ) компонентов подходов и отношения: самооценка студентов

#	Оцениваемый компонент	Уровень усвоения (УУ)										Уровень важности (УВ)									
		1	2	3	4	5	MED	x	n	C.V.	1	2	3	4	5	MED	x	n	C.V.		
A1	Мотивация для понимания внутренней среды организации	0	0	3	1	2	3.5	0	3	-	1	1	0	2	2	4	2	6	-		
A2	Мотивация для понимания внешней среды организации	0	0	2	3	1	4	0	4	-	1	0	1	3	1	4	1	5	-		
A3	Аналитическое осмысление организационных вопросов	0	0	2	3	1	4	0	4	-	0	1	1	1	3	4.5	1	5	-		
A4	Стратегический подход к ключевым организационным вопросам	0	0	3	2	1	3.5	0	3	-	0	1	1	0	4	5	1	5	-		
A5	Критическое осмысление решений и/или стратегических действий организации	0	1	2	2	1	3.5	1	4	-	0	1	0	3	2	4	1	6	-		
A6	Проницательность для обсуждения стратегических вопросов организации	0	1	2	2	1	3.5	1	4	-	0	1	1	1	3	4.5	1	5	-		
A7	Уверенность, необходимая для участия в принятии решений и/или стратегических действиях организации	0	1	2	3	0	3.5	1	4	-	0	0	2	1	3	4.5	0	4	-		
A8	Уверенность и проницательность, чтобы способствовать успеху организации	0	2	1	2	1	3.5	2	5	-	0	0	1	3	2	4	0	5	0 ($\alpha=10\%$)		
СРЕДНЕЕ (%)		0	11.7	28.3	36.7	23.4	-	-	-	-	3.3	8.3	11.6	26.6	50.0	-	-	-	-		

Источник: составлено автором.

и S8) с наилучшим сочетанием УУ и УВ для профессионального успеха. Иными словами, для данной группы студентов эти компоненты оказались наиболее стратегическими. Очевидно, что стремление к успеху индивидуально, и для каждого учащегося самыми значимыми являются те составляющие, которые именно он считает стратегическими. Однако выявление важнейших стратегических компонентов для группы может со временем помочь установить связь между элементами компетенций и профилем группы.

Поскольку в задачи исследования входило уточнение связей между элементами компетенций, овладеть которыми предлагалось в рамках факультативного университетского курса КР, и реализацией карьерных планов, анализ медианных значений, на наш взгляд, предстает наиболее адекватным способом оценить общий успех курса. Это обусловлено тем, что ввиду разнородных интересов студентов нашего университета небольшое число учащихся типично для подобного контекста. Вероятно, могут возникнуть и другие сценарии преподавания КР в университете, которые охватят более обширную аудиторию, но небольшие группы останутся правилом.

Следовательно, значительная часть аналогичных эмпирических исследований (как и представленное) будут изначально иметь ограничение в отношении статистической значимости результатов. Данные табл. 3, 4 и 5 наглядно демонстрируют: если подвергнуть результаты анализа медианных значений непараметрическому тесту «критерий знаков», то обнаружится, что:

- в отношении УУ только один компонент имеет значимость в 5%³, восемь имеют 10%-ю значимость, а для остальных она либо вообще не может быть оценена (поскольку невозможно определить критическую область в стандартной таблице значений значимости), либо отсутствует;
- в отношении УВ один компонент имеет значимость 5%, 10 компонентов — 10%-ю значимость, для остальных она не поддается оценке или отсутствует;
- всего шесть компонентов одновременно получили статистически значимые высокие значения УУ и УВ: один (K5) с 5%-й значимостью и остальные (K8, K9, S3, S7 и S8) с 10%-й (обращает на себя внимание сходство между этим списком и перечнем, представленным в табл. 7 и содержащим ключевые составляющие для всей группы студентов).

³ Значимость рассчитана по таблице биномиальных вероятностей для $p = 0.5$ (двустороннее распределение).

Табл. 6. Цели профессионального развития

Студент	Формулировки целей
№ 1	Стремлюсь к получению высокооплачиваемой работы в краткосрочной перспективе, чтобы обрести финансовую независимость. Для этого нужны профессиональный рост и широкая сеть контактов. В ближайшем будущем планирую создать собственную компанию и обрести вес в интересующем меня сегменте — в технологическом секторе. Создать полностью цифровую многоканальную платформу, обеспечивающую практичное, этическое и эффективное взаимодействие пользователей
№ 2	Собираюсь окончить колледж с высокими оценками, получить степень магистра. Затем искать работу, параллельно изучать информацию о конкурсах в государственном секторе, где подойдет мой диплом. Наконец, надеюсь сделать военную карьеру
№ 3	Хотелось бы заниматься тем, что приносит удовольствие. Использовать свои творческие способности, накапливать опыт и знания, заниматься научными исследованиями, чтобы приносить максимальную пользу обществу. Успех воспринимаю как возможность каждый день обучаться и делиться знаниями. Планирую сдать экзамен на степень магистра, преподавать в нерабочее время и основать собственную компанию
№ 4	Стремлюсь добиться финансовой независимости, продолжить учебу и избегать непродуктивной работы. Работать по найму буду, только в том случае, если такая работа не мешает развиваться в ментальном, эмоциональном и карьерном плане. При этом не хочу «плыть пассивно по течению»
№ 5	«Библиотечное дело и информатика» — мой выбор, который, надеюсь, позволит достичь финансовой стабильности и привлечь ресурсы для открытия собственного бизнеса (небольшой супермаркет). В дальнейшем намерен получить степень бакалавра по математике
№ 6	К 40 годам хотел бы руководить крупными проектами в собственной или «чужой» компании. Хочу обрести новый опыт и делиться с другими. Меня не интересует какой-то определенный сектор экономики. Готов рассматривать любой, где есть потенциал для разработок по теме «инновации для досуга»

Источник: составлено автором.

Применительно ко многим исследованиям такое ограничение в терминах статистической значимости означало бы низкое качество выборки или экспериментов. В нашем же случае этот результат обусловлен спецификой исследования (типичная ситуация для многих университетов, предлагающих факультативные курсы по КР), а именно небольшим числом студентов. Тем не менее мы полагаем, что результаты позволяют считать главную задачу выполненной, несмотря на проблемы с их обобщением: получена свежая информация и выявлены новые возможности, не описанные в существующей литературе. В промежуточной версии исследование обходит статистические ограничения и обращает внимание на впервые установленную связь между преподаванием КР и карьерными устремлениями студентов бакалавриата.

Заключение

Обеспечивают ли университетские курсы КР слушателям, которые их проходят, но не собираются делать

карьеру в данной области, только общее повышение шансов на трудоустройство или реальную «профпригодность»? Другими словами, поможет ли курс КР реализовать карьерные ожидания всем участникам или только тем, кто собирается работать в данной сфере? Для того чтобы ответить на эти вопросы, автор попытался выяснить, можно ли в рамках курса КР в программе бакалавриата приобрести компетенции (знания, умения и навыки), которые, по мнению учащихся, тесно связаны с их планами профессионального развития.

В курсе КР участвовали шесть студентов университета, которые представили индивидуальные карьерные стратегии. По окончании курса они оценивали показатели усвоения (УУ) каждого компонента компетенций, которые преподавались в ходе занятий, и важности (УВ) этих составляющих для реализации их профессиональных стратегий.

Анализ показателей УУ в сочетании с оценкой работы учащихся преподавателем (см. табл. 2) позволил заключить, что обучение КР оказалось полезным для

Табл. 7. Пересечение оценок УУ и УВ для компонентов компетенций

		Уровень важности (УВ), %				Итого
		50% (3 студента)	66.7 (4 студента)	83.3 (5 студентов)	100 (6 студентов)	
Уровень усвоения (УУ), %	50 (3 студента)	---	S1, S6, A1, A4, A6, A7	S2, A5, A8	---	9
	66.7 (4 студента)	---	K7, A2, A3	K3	---	4
	83.3 (5 студентов)	---	K1, K2, S4, S10	K4, K8, K9, S3, S7, S8	---	10
	100 (6 студентов)	---	---	K5	---	1
Итого		0	13	11	0	24

Источник: составлено автором.

всех студентов. Самооценка выявила высокие медианные значения УУ и УВ почти для всех компонентов. Это свидетельствует, что в ходе занятий удалось организовать эффективное обучение различным компонентам компетенций в области КР, которые студенты считают важными для своего профессионального развития, т. е. обучение увеличивает шансы на профессиональный успех.

Тот факт, что обследовано небольшое количество студентов, ограничивает возможности обобщения результатов, как и однородность группы по ряду характеристик (большинство слушателей — молодые люди без практического опыта). Разработка индивидуальной карьерной стратегии параллельно с обучением КР также постоянно вызывала дискуссии о том, как компетенции в рассматриваемой сфере могут способствовать профессиональному развитию. Это обусловило не только тесное взаимодействие между исследователем и изучаемым объектом, но и необходимость рассматривать проект как практический, поскольку применялся эмпирический метод, предполагающий совместную работу всех участников процесса.

Все указанные обстоятельства делают традиционное обобщение результатов невозможным. Кроме того, применительно к ряду дисциплин (таких как управление, информатика и образование) поисковые исследования, итоги которых не подлежат обобщению, в том числе выполненные с участием небольшого числа респондентов, все же могут быть актуальными благодаря введению новых результатов в существующую литературу и углублению понимания новых или существующих сложных проблем. По своей природе поисковые исследования с небольшой выборкой не претендуют на окончательные выводы. Скорее их авторы пытаются сформулировать новые построения (как и в случае представленного ис-

следования, нацеленного на выявление не освещенных пока в литературе связей между преподаванием КР в университете и ролью соответствующих компетенций в достижении профессионального успеха).

Как отмечалось, компетенции, приобретенные на курсах КР, и ожидания студентов от профессионального развития могут различаться в зависимости от страны и социально-профессионального контекста. Преподаватели КР разрабатывают разные учебные проекты и инструменты для оценки результатов обучения студентов компонентам компетенций, предусмотренных программой курса (в данном случае — уровнем усвоения). Как и в нашем исследовании, может быть выявлена связь между компонентами с высоким УУ и ожидаемым профессиональным успехом, которая характеризуется УВ (разумеется, постольку, поскольку студенты получают необходимую помощь для выявления своих подлинных карьерных устремлений — от преподавателя КР либо иными способами). Информация о таком подходе, ранее не описанном в литературе, может оказаться полезной преподавателям КР, которые разрабатывают образовательные программы, способствующие профессиональному развитию.

Настоящее исследование свидетельствует, что любые курсы КР могут содействовать в профессиональном развитии даже тем, кто не собирается работать в этой сфере. Для того чтобы адекватно обобщить представленный вывод, требуются дальнейшие исследования, но знание того, что он справедлив хотя бы в определенных обстоятельствах, открывает новые возможности для преподавателей и студентов. Мы полагаем, что обучение КР способно подготовить целый класс профессионалов с разным опытом для работы в широком спектре областей, которым рассмотренные навыки помогают добиваться профессионального успеха.

Библиография

- Bensoussan B., Fleisher C.S. (2003) *Strategic and Competitive Analysis: Methods and Techniques for Analyzing Business Competition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bexon M., Stephens D., Pritchett C. (2002) Competitive intelligence: A career opportunity for the information professional in industry // *Journal of Librarianship and Information Science*. Vol. 34. № 4. P. 187–196.
- Blenkhorn D., Fleisher C. (2003) Teaching CI to three diverse groups: Undergraduates, MBAs and executives // *Competitive Intelligence Magazine*. Vol. 6. № 4. P. 17–20.
- Blenkhorn D., Fleisher C. (2010) Teaching competitive intelligence skills to North American and overseas audiences: A world of difference in pedagogical effectiveness // *Journal of Teaching in International Business*. Vol. 21. № 4. P. 266–281.
- Calof J.L. (1999) Teaching competitive intelligence: Opportunities and needs // *Competitive Intelligence Magazine*. Vol. 2. № 4. P. 28–31.
- Calof J.L. (2016) Government sponsored competitive intelligence for regional and sectoral economic development: Canadian experiences // *Journal of Intelligence Studies in Business*. Vol. 6. № 1. P. 48–58.
- Dochy F., Segers M., Sluijsmans D. (1999) The use of self-, peer and co assessment in higher education: A review // *Studies in Higher Education*. Vol. 24. № 3. P. 331–350.
- Fleisher C.S. (2004) Competitive intelligence education: Competencies, sources and trends // *Information Management Journal*. Vol. 38. № 2. P. 56–62.
- Fuld L.M. (1995) *The New Competitor Intelligence: The Complete Resource for Finding, Analyzing and Using Information About Your Competitors*. New York: John Wiley & Sons.
- Gilad B. (2003) CI education Harvard style? // *Competitive Intelligence Magazine*. Vol. 6. № 4. P. 12–16.
- Gleason B.L., Peeters M.J., Resman-Targoff B.H., Karr S., McBane S., Kelley K., Thomas T., Denetclaw T.H. (2011) An active-learning strategies primer for achieving ability-based educational outcomes // *American Journal of Pharmaceutical Education*. Vol. 75. № 9. P. 1–12.

- Glitman E.W. (2008) Continuing Education // *Competitive Intelligence Magazine*. Vol. 11. № 5. P. 48–49.
- González de Sande J.C., Godino-Llorente J.I. (2014) Peer assessment and self-assessment: Effective learning tools in higher education // *International Journal of Engineering Education*. Vol. 30. № 3. P. 711–721.
- Gutowski N. (2007) Competitive intelligence education: The problem begins in high school // *Competitive Intelligence Magazine*. Vol. 10. № 3. P. 42–43.
- Horton F.W. (2007) *Understanding Information Literacy: A Primer*. Paris UNESCO. Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157020>, дата обращения 21.10.2019.
- Hulnick A.S. (2003) Teaching CI in a liberal arts curriculum // *Competitive Intelligence Magazine*. Vol. 6. № 4. P. 56–57.
- Julien H., Detlor B., Serenko A., Willson R., Lavalley M. (2011) Preparing tomorrow's decision makers: Learning environments and outcomes of information literacy instruction in business schools // *Journal of Business & Finance Librarianship*. Vol. 16. № 4. P. 348–367.
- Kalb C.C. (2003) Core competencies: A practitioner's view // *Competitive Intelligence Magazine*. Vol. 6. № 4. P. 53–55.
- Keiser B.E. (2016) How information literate are you? A self-assessment by students enrolled in a competitive intelligence elective // *Journal of Business & Finance Librarianship*. Vol. 21. № 3–4. P. 210–228.
- Lantis J., Kille K., Krain M. (2019) Active teaching and learning: The state of the literature. Режим доступа: <https://oxfordre.com/internationalstudies/view/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-427>, дата обращения 05.11.2019.
- Lemma C.A. (2015) Using competitive intelligence instruction to develop practice-ready legal professionals // *Legal Reference Services Quarterly*. Vol. 34. № 4. P. 268–292.
- McGonagle J.J. (2007) Training better analysts // *Competitive Intelligence Magazine*. Vol. 10. № 6. P. 51–52.
- Miller J.P. (1994) Educational programs for intelligence professionals // *Library Trends*. Vol. 43. № 2. P. 253–270.
- Miller J.P. (2000) *Millennium Intelligence: Understanding and Conducting Competitive Intelligence in the Digital Age*. Medford, NJ: Information Today.
- Ottomcar S.L.C., Valentim M.L.P., Mosconi E. (2018) A competitive intelligence model based on information literacy: Organizational competitiveness in the context of the 4th industrial revolution // *Journal of Intelligence Studies in Business*. Vol. 8. № 3. P. 55–65.
- Porter M.E. (2008) *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors (with a new introduction)*. New York: Free Press.
- Prescott J.F., Miller S.H. (eds.) (2002) *Proven Strategies in Competitive Intelligence: Lessons from the Trenches*. New York: John Wiley & Sons.
- Runtuwene J.P.A., Kenap A.A., Palilingan V.R. (2014) The development of North Sulawesi through competitive intelligence // *Journal of Intelligence Studies in Business*. Vol. 4. № 1. P. 36–42.
- Rychen D.S., Ferrer A.T. (2004) *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. Paris: International Bureau of Education.
- Sawka K. (2002) Stages of analysis // *Competitive Intelligence Magazine*. Vol. 5. № 6. P. 46–47.
- Sprent P., Smeeton N.C. (2001) *Applied nonparametric statistical methods (3rd ed.)*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC.
- Strauss A.C., Du Toit A.S.A. (2010) Competitive intelligence skills needed to enhance South Africa's competitiveness // *AsLib Proceedings: New Information Perspectives*. Vol. 62. № 3. P. 302–320.
- Suyin D., Min H., Ying L., Jingyang W., Xiaohong W. (2010) Design of competitive intelligence consciousness and skill cultivating platform for undergraduate students based on SOA and MVC. Paper presented at the 2nd International Workshop on Database Technology and Applications (DBTA2010), 27–28 November, 2010 Wuhan, China.
- Tyson K.W.M. (2006) *The Complete Guide to Competitive Intelligence (4th ed.)*, Chicago, IL: Leading Edge Publications.
- Zhou Y., Wang Z. (2013) The training strategy of professional core competencies of talents in competitive intelligence // *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*. Vol. 5. № 16. P. 4088–4093.