

УДК 005. 336.2: (378.2:33)

№ державної реєстрації 0111U003027

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Харківський національний економічний університет  
61001, м. Харків, проспект Леніна, 9а  
тел. (057) 702-03-04, факс (057) 702-07-17

## **ЗАТВЕРДЖУЮ**

Ректор Харківського національного  
економічного університету  
докт. екон. наук, професор

\_\_\_\_\_ **В. С. Пономаренко**

2012.12.29

## **ЗВІТ**

**ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ ЗА ТЕМОЮ № 55/2011-2013  
Управління формуванням і розвитком професійної компетентності  
фахівців економічних спеціальностей в умовах неперервної освіти**

**Етап 2. ОБҐРУНТУВАННЯ І АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
РОЗРОБЛЕННЯ ПОЛІДИСЦИПЛІНАРНОГО НАУКОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ОРГАНІЗАЦІЇ  
(проміжний)**

Керівник НДР  
головний науковий співробітник  
докт. екон. наук, професор

\_\_\_\_\_ **М. С. Дороніна**

2012.12.29

2012

Рукопис закінчено 30 листопада 2012 р.  
Результати роботи розглянуто Вченою Радою ХНЕУ,  
Протокол № 4, від 2012.12.17

## СПИСОК АВТОРІВ

Керівник НДР головний науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	М. С. Дороніна (загальне керівництво, підрозд. 4.1, 4.2, 4.3, 5.2, вступ, висновки)
Старший науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	Л. О. Сасіна (підрозд. 5.5)
Старший науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	Г. А. Полякова (розділи 1, 2, 3)
Науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	Д. Г. Михайленко (підрозд. 5.6)
Науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	Г. М. Шумська (підрозд. 4.4)
Молодший науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	А. О. Полубєдова (підрозд. 5.6)
Молодший науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	С. М. Голубєв (підрозд. 5.4)
Молодший науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	Л. І. Ракітіна (підрозд. 4.2)
Молодший науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	О. О. Мозгова (підрозд. 5.1)
Молодший науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	О. В. Гронь (підрозд. 5.1)
Молодший науковий співробітник	<hr/> 2012.12.29	Г. В. Білоконенко (підрозд. 4.3)
Фахівець 1 категорії	<hr/> 2012.12.29	Т. О. Колєсніченко (опрацювання текстів, оформлення звіту)

Лаборант	<hr/>	О. В. Щоткіна (опрацювання статисти- чної інформації)
Лаборант	2012.12.29	В. І. Ковальова (підрозд. 5.3)
Лаборант	<hr/>	С. В. Воліков (опрацювання статисти- чної інформації)
	2012.12.29	

## РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 195 с., 33 рис., 24 табл., 203 джерела, 1 додаток.

Об'єкт дослідження – управління розвитком професійної компетентності організації. Предмет – ефективні технології полідисциплінарного наукового забезпечення розвитку компетентності організації. Мета дослідження – розвиток теоретичного і методичного забезпечення розвитку професійної компетентності вищого навчального закладу і виробничої організації

Методи дослідження: системний, логічний та історичний підходи, аналізу та синтезу, індукції та дедукції, порівняння, класифікації, формулювання та перевірки гіпотез.

Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності понять, які забезпечують дослідження професійної компетентності фахівця з вищою освітою, зміст та структура освітнього середовища ВНЗ, сутності педагогічної діяльності викладачів ВНЗ в умовах економіки знань, визначено показники якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу, особливості формування та розвиток професійної компетентності фахівців на засадах андрагогічного та акмеологічного підходів. Сформульовано актуальні проблеми забезпечення виробничих організацій компетентним персоналом, розроблено терміносистему для полідисциплінарного наукового дослідження управління розвитком професійної компетентності організації. Обгрунтовано перелік і зміст принципів управління формуванням та розвитком професійної компетентності сучасних фахівців, визначено роль навчання у формуванні адаптивної культури організації. Обгрунтовано необхідність визначення когнітивної компетентності персоналу як надійного джерела розвитку протягом життя його професійного потенціалу, визначено зміст комунікативної і соціальної компетентності керівника колективу. Сформульовано теоретичні основи розвитку педагогічної рефлексії як критичної передумови забезпечення ефективності освітніх процесів, обгрунтовано необхідність синтезу знаннєвої і компетентнісної парадигм освіти.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ОРГАНІЗАЦІЯ, ЯКІСТЬ ОСВІТИ, ПОЛІДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ, ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ, ТЕРМІНОСИСТЕМА, АНДРАГОГІКА, АКМЕОЛОГІЯ, ДІЯЛЬНІСНЕ НАВЧАННЯ.

## ЗМІСТ

Вступ	7
1. Поняття, структура та зміст професійної компетентності фахівця	9
1.1. Проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті	9
1.2. Поняття, структура та зміст професійної компетентності фахівця з вищою освітою	16
2. Формування професійної компетентності фахівця в освітньому середовищі вищого навчального закладу	21
2.1. Формування та розвиток професійної компетентності фахівців в умовах інформаційного суспільства та економіки знань	21
2.2. Поняття, зміст та структура освітнього середовища ВНЗ	24
2.3. Показники якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу	27
2.4. Взаємовплив освітнього середовища та розвитку професійної компетентності суб'єктів освітнього процесу	32
2.5. Визначення сутності педагогічної діяльності викладачів ВНЗ в умовах економіки знань	36
3. Формування та розвиток професійної компетентності фахівців на засадах андрагогічного та акмеологічного підходів	40
3.1. Акмеологічний підхід до управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців в умовах безперервної освіти	40
3.2. Андрагогічний підхід до управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців в умовах безперервної освіти	49
4. Практичні і теоретичні передумови розвитку професійної компетентності організації	61
4.1. Актуальні проблеми забезпечення виробничих організацій компетентним персоналом	61
4.2. Технології розвитку професійної компетентності організації за рахунок кадрової політики	67
4.3. Терміносистема як ресурс полідисциплінарного наукового забезпечення управління розвитком професійної компетентності організації	77

4.4. Принципи управління формуванням та розвитком професійної компетентності сучасних фахівців	85
5. Особливості компетентнісного підходу до управління розвитком професійного потенціалу організації	96
5.1. Роль навчання у формуванні адаптивної культури організації	96
5.2. Когнітивна компетентність персоналу як передумова розвитку його професійного потенціалу	103
5.3. Комунікативна компетенція керівника	118
5.4. Формування і розвиток соціальної компетентності фахівця з управління персоналом	124
5.5. Розвиток педагогічної рефлексії як передумова забезпечення ефективності освітніх процесів	131
5.6. Резерви розвитку освітнього потенціалу виробничих організацій	140
Висновки	162
Список використаної літератури	165
Додаток	181

## ВСТУП

Світова стратегія розвитку цивілізації, запропонована Радою Європи, що об'єднує понад сорок країн і в складі якої перебуває Україна, наголошує на необхідності переходу до когнітивної моделі суспільства через впровадження ідеї «навчання протягом життя» на основі наукових досліджень. Її реалізація пов'язана з постійним поповненням актуальних знань і компетенцій спеціалістів різного профілю, із забезпеченням наукового обґрунтування їх розвитку, оскільки ринок вносить в економіку високу непередбачуваність, скорочує життєвий цикл знань.

Однією з характерних рис перебудови навчального процесу у вищій школі є доповнення управління ним на знаннєвій основі елементами компетентнісного підходу, який забезпечує адаптацію випускників до вимог роботи в динамічних змінах бізнес-середовища. Швидкість оновлення ситуацій життя сягає таких темпів, коли необхідним стає поєднання і узгодження освіти на різних етапах життя людини з використанням надзвичайно широкого переліку її форм.

На сьогодні опубліковано багато результатів наукових досліджень у сфері освіти на рівні країни, регіону, навчальних закладів, виробничих організацій. Їх аналіз засвідчив, що досить складною науково-практичною проблемою, яка не вирішена до кінця і дотепер, є формулювання і перевірка нових гіпотез з використанням міждисциплінарного підходу.

Мета дослідження – розвиток теоретичного і методичного забезпечення розвитку професійної компетентності вищого навчального закладу і виробничої організації.

Методи дослідження: системний, логічний та історичний підходи, аналізу та синтезу, індукції та дедукції, порівняння, класифікації, формулювання та перевірки гіпотез.

Для досягнення мети сформульовані і вирішені такі задачі: проаналізовано наукові підходи до визначення сутності понять, які забезпечують дослідження професійної компетентності фахівця з вищою освітою; зміст та структура освітнього середовища ВНЗ; сутність педагогічної діяльності викладачів ВНЗ в умовах економіки знань; визначення показників якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного

підходу; охарактеризовано особливості формування та розвиток професійної компетентності фахівців на засадах андрагогічного та акмеологічного підходів; сформульовано актуальні проблеми забезпечення виробничих організацій компетентним персоналом; розроблено терміносистему для полідисциплінарного наукового дослідження управління розвитком професійної компетентності організації; обгрунтовано перелік і зміст принципів управління формуванням та розвитком професійної компетентності сучасних фахівців, визначено роль навчання у формуванні адаптивної культури організації; обгрунтовано необхідність визначення когнітивної компетентності персоналу як джерела розвитку його професійного потенціалу протягом життя; визначено зміст комунікативної і соціальної компетентності керівника колективу; сформульовано теоретичні основи розвитку педагогічної рефлексії як передумови забезпечення ефективності освітніх процесів; визначено необхідність синтезу знаннєвої і компетентнісної парадигм освіти.



# 1. ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

## 1.1. Проблеми реалізації компетентнісного підходу в освіті

Стратегічним напрямом сучасної освіти є реалізація компетентнісного підходу, специфіка якого полягає у зміщенні акцентів підготовки фахівців від формування професійних знань, умінь та навичок до формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Реалізація компетентнісного підходу пов'язана із рядом протиріч:

1) необхідність використання єдиного понятійного апарату у вітчизняному та європейському просторі, зокрема для забезпечення якісної підготовки та мобільності випускників вищих навчальних закладів та велика кількість підходів до визначення основних дефініцій компетентнісного підходу;

2) необхідність визначення чітких цілей вищої освіти як бажаних результатів, на які має бути спрямовано освітніх процеси та відсутність чіткого уявлення про модель випускника ВНЗ, його професійної компетентності, а також зміст професійної діяльності тих, хто забезпечує якість освітнього процесу (викладачів, керівників різного рівня управління);

3) необхідність нормативного, методичного, дидактичного забезпечення реалізації компетентнісного підходу та недостатня розробленість цього забезпечення на сучасному етапі розвитку вищої освіти;

4) необхідність створення відповідного освітнього середовища та недостатність теоретико-методичного обґрунтування розробки змісту, структури, факторів впливу освітнього середовища, яке б сприяло формуванню та розвитку професійного становлення майбутніх фахівців;

5) необхідність чіткої системи управління вищим навчальним закладом, яка б забезпечувала якість вищої освіти на локальному рівні та недостатність розробленості системи стратегічного, тактичного та оперативного управління якістю освіти, інструментальне забезпечення моніторингових процедур.

У зв'язку з цим виникає потреба у розв'язанні визначених протиріч.

Про неоднозначність підходів розуміння основних дефініцій компетент-

нісного підходу, а саме: «компетентність», «компетенція», «кваліфікація» свідчать наведені приклади у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Ключові дефініції компетентнісно орієнтованої освіти за вітчизняними і зарубіжними джерелами

Термін	Сутність
1	2
Компетентнісний підхід	Спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини як сукупність ключових компетентностей, інтегрована характеристика особистості [74]
Компетентнісний підхід	Пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація й розвиток індивідуальності. У якості інструментальних засобів досягнення цих цілей виступають принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції й метапрофесійні якості (Е. Зеєр, Е. Симанюк) [50]
Компетентнісний підхід	Це наукова концепція, що покладена в основу для визначення мети, змісту, методів та організації навчання, діагностики рівнів готовності і відповідності особистості до ефективної діяльності на відповідній посаді, або у конкретній професійно-фаховій сфері (В. Маслоу, О. Боднар, К. Гораш) [100]
Компетентність	Коло питань, в яких людина добре розуміється і якими оволодіває людина не тільки при формальному навчанні, а й при самоосвіті та внаслідок впливу середовища (Н. Бібік) [47]
Компетентність	Здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок, ставлень і цінностей, поведінкових компонентів, усього того, що особистість може мобілізувати для активної дії (DeSeCo) [74]
Компетентність професійна	Сукупність знань, умінь, здібностей і готовності особистості діяти в складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності; здатність і готовність до досягнення більш якісного результату праці, відношення до професії як цінності (Л. Подоляк, В. Юрченко) [128]
Ключова компетентність key competencies	Здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми (О. Пометун) [74]

1	2
Компетенції	Відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [47]
Компетенції	Інтегративна цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність, це здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність (Е. Зеєр, Е. Симанюк) [50]
Ключові компетенції	Компетенції широкого спектра використання, що володіють певною універсальністю (Е. Зеєр, Е. Симанюк) [50]
Кваліфікація	Кваліфікація має два параметри: 1) рівень професійної діяльності, що визначається складністю та обсягом завдань і обов'язків робіт; 2) освітньо-кваліфікаційний рівень, який повинен відповідати рівню професійної діяльності [129]
Кваліфікація	Офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами [134]
Ключові кваліфікації	Ключові кваліфікації – це метапрофесійні конструкти широкого радіуса використання, що включають базові компетентності, ключові компетенції й метапрофесійні якості. У свою чергу, кожний з конструктів містить мотиваційний і емоційно-вольовий компоненти.(Е. Зеєр, Е. Симанюк) [50]
Національна рамка кваліфікацій	Цілісний міжнародно зрозумілий опис національної шкали кваліфікацій в термінах компетентностей, через який всі кваліфікації та інші навчальні досягнення можуть бути виражені й співвіднесені між собою в узгоджений спосіб. Системний і структурований за певними рівнями узагальнений опис кваліфікаційних рівнів, що є загально визнаними на національному рівні.) [134]
Навчання протягом всього життя	Навчання впродовж життя (Lifelong learning, LLL): процес навчання за будь-якими формами (формальне, неформальне, інформальне), рівнями (підрівнями, циклами) та періодами (тривалістю) впродовж усього життя людини (Національний глосарій:вища освіта) [112]

У Національному освітньому глосарії вищої освіти [112] поняття «кваліфікація», «компетентність», «компетенція» розмежовуються таким чином.

Компетенція / компетенції (Competence, competency / competences, competencies) – надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових й інших прав і обов'язків. (За проектом Тюнінг Європейської Комісії) [112].

Компетентність / компетентності (Competence, competency / competences,

competencies) – динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями (За проектом Тюнінг Європейської Комісії) [112].

Кваліфікація (Qualification): Офіційний результат процесу оцінювання й визнання, який отримано, коли компетентний орган установив, що особа досягла результатів навчання за заданими стандартами. За концепцією Міжнародної стандартної класифікації професій, кваліфікація – здатність особи виконувати завдання і обов’язки певного виду діяльності, визначається рівнем і спеціалізацією освіти (формальної, неформальної, інформальної) [112].

Компетентнісний підхід (Competence-based approach): Підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей. Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим [112].

Поняття «компетентність» розглядається як:

а) здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання («DeSeCo», програма «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади», О. Пометун, О. Таїзова, О. Сироватко) [74];

б) здатність людини поводитися таким чином, який задовольняє вимогам роботи в певному організаційнім середовищі, що, у свою чергу, є причиною досягнення бажаних результатів (Р. Бойцис.) [4]; б) коло питань, у яких людина добре розуміється і якими оволодіває не тільки при формальному навчанні, а й при самоосвіті та внаслідок впливу середовища (Н. Бібік) [74].

На думку М. Армстронга, «компетентними робітниками є ті, хто задовольняє очікуванням відносно показників праці. Вони здатні використовувати свої знання, навички, властивості особистості для досягнення встановлення цілей і стандартів» [4, с. 271].

На основі аналізу підходів до визначення основних понять компетентнісного підходу можна зазначити наступне.

Поняття «компетенція» розглядається у контекстах:

1) наявність того, що людина повинна вміти робити, працюючи за певною спеціальністю (Армстронг) [4];

2) відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки суб'єкта, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат (Н. Бібік) [74];

3) базова якість індивідуума, що має причинне відношення до ефективного та/або найкращого на основі критеріїв виконання в роботі або в інших ситуаціях Лайн М. Спенсер [88];

4) інтегративна цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність, здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність (Е. Зеєр, Е. Симанюк) [50].

Серед структурних компонентів компетентності та відповідних компетенцій частіше виділяють такі взаємовідповідні компоненти, як: знання, уміння, практичні навички, ставлення, цінності, когнітивні та поведінкові компоненти, усе те, що особистість може мобілізувати для активної дії (мотиваційна й емоційно-вольова сфери, Я-концепція) [4; 29; 46].

У співвідношенні понять «компетентність», «компетенція» ми спираємося на думки:

а) Ч. Вудруфа, на думку якого, «компетентність» – це поняття, яке стосується людини, яке говорить про аспекти поведінки, що зумовлює компетентне виконання роботи, а «компетенція» – це поняття, яке стосується роботи, говорить про сферу професійної діяльності, у якій людина компетентна [4];

б) Н. Хомського, І. Зимньої [52], Ю. Фролова [170], на погляд яких, «компетенція» – це процедурні та ціннісно-змістовні знання про деяку предметну область, а «компетентність» – це «уживання знання – компетенція в дії», тобто ситуативна категорія, що характеризує готовність індивіда виконувати діяльність у конкретних професійних ситуаціях.

Узагальнення підходів щодо розуміння понять «компетентність» та «компетенція» відображено у табл. 1.2.

Ми беремо за основу перший підхід, що відповідає прийнятій Національній рамці кваліфікацій [134] та Національному освітньому глосарію [112].

Рядом учених (А. Авдєєвою, А. Хуторським [1]) висвітлюється певна ієрархія компетентностей і компетенцій, що формуються:

а) надпредметні (ключові) – належать до метарівеня, що розкриваються протягом усього життя людини, та дозволяють адаптуватися у життєвих ситуаціях;

б) загальнопредметні – належать до певного кола навчальних дисциплін і освітніх галузей;

## Співвідношення понять «компетентність» і «компетенція»

I підхід	II підхід	III підхід
«Компетенція» – коло повноважень, соціальна вимога	Поняття «компетенція», «компетентність» є синонімами	«Компетенція» – складова компетентності
«Компетентність» – здатність		«Компетентність» – інтегрована якість особистості

в) предметні – локальні по відношенню до двох попередніх, і які мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних дисциплін.

Також розрізняють ключові (загальні), фахові, особистісні компетентності.

Ключові (загальні) компетентності – потрібні для будь-якого фаху, вважаються важливими певними соціальними групами.

Фахові компетентності:

- а) загальні (академічні) – безпосередньо пов'язані із предметною областю;
- б) спеціальні (за навчальними дисциплінами).

Особистісні компетентності:

- а) професійно значущі якості та здібності;
- б) загальні особистісні якості та здібності;
- в) морально-етичні, якості, що виражають ціннісно-мотиваційну спрямованість, ставлення.

Відрізняються підходи і до визначення ключових (загальних) компетентностей (табл. 1.3, 1.4).

Таблиця 1.3

## Види ключових компетентностей

ЮНЕСКО	Рада Європи	Вчені та освітяни України	За проектом TUNING
Уміння жити разом, Уміння набувати знання, Уміння працювати, Уміння жити	Соціальні, Політичні; Полікультурні; Інформаційні; Комунікативні; Саморозвитку та самоосвіти	Уміння вчитися; Загальнокультурна; Громадянська; Підприємницька; Соціальна; Здоров'язберігаюча; Компетентність у застосуванні ІКТ	Інструментальні; Міжособистісні; Системні

## Класифікація загальних компетенцій за проектом TUNING

Вид компетенції	Характеристика	Перелік компетенцій
Інструментальні компетенції	<p>Когнітивні здатності, здатність розуміти і опрацювати ідеї і думки</p> <p>Методологічні здатності впливати на оточуюче середовище, організувати час і стратегії навчання, приймати рішення або вирішувати проблеми</p> <p>Технологічні навички та вміння, пов'язані з використанням технологічних пристроїв, навички роботи з комп'ютером та управління інформацією</p> <p>Лінгвістичні навички – усне і письмове спілкування або знання другої мови</p>	<p>Здатність до аналізу і синтезу</p> <p>Здатність до організації і планування</p> <p>Базові загальні знання</p> <p>Засвоєння основ базових знань з професії</p> <p>Усне і письмове спілкування рідною мовою</p> <p>Знання другої мови</p> <p>Елементарні комп'ютерні навички</p> <p>Навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел)</p> <p>Розв'язання проблем</p> <p>Прийняття рішень</p>
Міжособистісні компетенції	<p>Особисті здатності, пов'язані із спроможністю виражати власні почуття, здатність до критики та самокритики</p> <p>Навички спілкування, пов'язані з навичками міжособистісного спілкування, а також із соціальними чи етичними обов'язками</p>	<p>Здатність до критики та самокритики</p> <p>Взаємодія (робота в команді)</p> <p>Міжособистісні навички та вміння</p> <p>Здатність працювати в міждисциплінарній команді</p> <p>Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей</p> <p>Позитивне ставлення до несхожості та інших культур</p> <p>Здатність працювати в міжнародному середовищі</p> <p>Етичні зобов'язання</p>
Системні компетенції	<p>Системні компетенції включають здатність планувати зміни для вдосконалення системи в цілому і для розробки нових систем</p> <p>Вони вимагають попереднього надбання інструментальних і міжособистісних компетенцій як своєї основи</p>	<p>Здатність застосовувати знання на практиці</p> <p>Дослідницькі навички і уміння</p> <p>Здатність до навчання</p> <p>Здатність пристосовуватись до нових ситуацій</p> <p>Здатність породжувати нові ідеї (креативність)</p> <p>Лідерські якості</p> <p>Розуміння культури та звичаїв інших країн</p> <p>Здатність працювати самостійно</p> <p>Планування і управління проектами</p> <p>Ініціативність та дух підприємництва</p> <p>Турбота про якість</p> <p>Бажання досягти успіху</p>

Як бачимо, зазначені підходи не суперечать один одному. У нашому дослідженні за основу буде взято перелік загальних компетентностей за рекомендаціями Ради Європи.

## 1.2. Поняття, структура та зміст професійної компетентності фахівця з вищою освітою

Головним призначенням вищого навчального закладу є підготовка висококваліфікованого фахівця відповідно до нормативних вимог держави у сфері вищої освіти, соціального замовлення на кількість та якість фахівців певних галузей життєдіяльності суспільства, потреб, інтересів, здібностей тих, хто прагне отримати вищу освіту.

Професійна підготовка – «це система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності» [128, с. 331].

Якість підготовки фахівця з вищою освітою залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників. Серед зовнішніх чинників можна виокремити такі, як: соціально-економічні, політичні, культурні, освітня політика, стратегії розвитку вищої освіти, соціальне замовлення на фахівців з вищою освітою. До внутрішніх чинників належать: якість визначення кінцевих результатів підготовки фахівців (модель особистості, рівня підготовки, професійної компетентності випускника), визначення стратегій розвитку вищого навчального закладу, що забезпечують бажаний результат; якість управління вищим навчальним закладом і його підсистемами; якість навчального та виховного процесів; якість умов освітньої діяльності; компетентність суб'єктів освітнього процесу (керівників, педагогічних працівників, студентів), наявність механізмів регулювання відповідності результатів підготовки фахівців до вимог держави, суспільства, особистості.

Підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється в освітньому середовищі вищого навчального закладу, яке має свою структуру, характеристи-



ки, особливості і має безпосередній та опосередкований вплив на становлення майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності.

Поняття професійної компетентності тісно пов'язане з поняттями «компетентність», «компетенція», «кваліфікація», «діяльність», «професійна діяльність», дослідженню яких приділено чимало уваги вітчизняних (Н. Бібік, І. Єрмаков, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарк, О. Пометун, О. Савченко та ін.) і зарубіжних (Е. Зеєр, Е. Симанюк, І. Зимня, О. Таїзова, А. Хуторський; М. Армстронг, Р. Бойцис, Ч. Вудруф, Дж. Равен, Лайл М. Спенсер, Сайн М. Спенсер та ін.) науковців. Ключовими питаннями досліджень у цьому напрямку є визначення цих понять, їх структурних компонентів, класифікація, співвідношення.

Розуміння професійної компетентності фахівця ми ґрунтуємо на таких вихідних положеннях.

Професійна компетентність (від лат. «profession» – офіційно оголошене заняття; «compero» – досягати, відповідати, підходити) визначається як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [47, с. 722].

Професійна компетентність являє собою сукупність знань, умінь, здібностей і готовності особистості діяти в складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності; здатність і готовність до досягнення більш якісного результату праці, відношення до професії як цінності.

Поняття професійної компетентності фахівця пов'язано з поняттями діяльності та професійної діяльності, які у свою чергу визначаються як: «діяльність – спосіб буття людини в світі, її здатність вносити в дійсність зміни». Основними компонентами діяльності є: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється на об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат. Загальним засобом діяльності є сукупність знарядь праці, створених людьми, – техніка й технологія» [30].

Професійна діяльність – сфера трудової діяльності, що є джерелом існування та вимагає наявності певних знань, навичок і вмінь, які забезпечуються навчанням у відповідних до профілю навчальних закладах.

Серед складових професійної компетентності вчені виділяють: а) професійні знання, професійні уміння, особистісні якості (О. Булавенко); б) знання, уміння та навички, необхідні для успішного виконання функціонально-

посадових обов'язків, професійні, ділові й особистісно значущі якості, загальну культуру, мотивацію професійної діяльності (Л. Даниленко, Л. Карамушка); в) задачі, обумовлені особливостями науково-технічного прогресу, задачі, обумовлені особливостями суспільно-політичного строю країни, задачі, що продиктовані вимогами професії (Н. Тализіна). Розробляючи комплексну модель формування фахової компетентності керівника навчального закладу, Г. Єльнікова виділяє наступні інтегративні компоненти: а) ключові; б) загально фахові; в) спеціально фахові компетентності фахівця [158].

Виходячи з наведеного та спираючись на роботи [52; 74; 158], визначаємо структуру та зміст професійної компетентності фахівця, яка має складові, пов'язані з формуванням відповідних компетенцій, містить когнітивний, діяльнісний, соціально-комунікативний та особистісний компоненти і має певну ієрархію їх формування (табл. 1.5).

Розроблена базова структурно-змістовна модель професійної компетентності фахівця дозволить спрямувати освітній процес на кінцевий результат підготовки випускника вищого навчального закладу.

Таблиця 1.5

## Структура та зміст професійної компетентності фахівця з вищою освітою

Структурні компоненти	Складові структурних компонентів	Зміст компетенцій
1	2	3
Когнітивний компонент (здатність опанування, застосування та розвитку знань)	Методологічні знання	Здатність переносити та застосовувати: знання про знання; знання сучасних підходів, концепцій, тенденцій розвитку наук, знання про методологію досліджень, організацію праці на науковій основі, знання про структуру та зміст професійної діяльності
	Загальнонаукові та конкретно наукові (теоретичні) знання	Здатність застосовувати та переносити: знання загально-технологічні, економічні, правові знання конкретних наук (за фахом і спеціалізацією)
	Знання нормативно-правової бази	Здатність переносити та застосовувати: знання нормативно-правової бази, що унормовує фахову діяльність
	Методичні знання	Здатність переносити, застосовувати, розробляти спеціальні знання за фахом

	Технологічні	Здатність переносити, застосовувати, розробляти ефективні технології фахової діяльності
--	--------------	---

Продовження табл. 1.5

1	2	3
Діяльнісний компонент (здатність до оволодіння, застосування та розвитку умінь і навичок)	Методологічні уміння	Володіння методами пізнання, вміння бачити та розв'язувати професійні задачі, орієнтуватися в роботі
	Методичні уміння та навички	Володіння різними методами, прийомами, технологіями, методиками щодо специфіки професійної діяльності та вміння застосовувати їх на практиці
	Технологічні уміння та навички	Уміння в галузі вимірювальної техніки, техніко-технологічної діагностики, читання та розробки технологічної документації
Соціально-комунікативний компонент (здатність до взаємодії)	Соціальна компетентія	Здатність до взаємодії із суспільними інститутами та людьми. Здатність працювати в соціальній сфері (соціальному середовищі). Готовність до кооперації, співробітництва
	Комунікативна компетентія	Здатність до використання та розвитку інформаційно-комунікативних технологій. Володіння технологіями усного та письмового мовлення. Наявність розвинутої мови, техніки спілкування (говоріння, слухання). Володіння іноземними мовами, сучасними засобами зв'язку, вміння складати ділові папери
Особистісний компонент (прояв особистісних якостей і готовності до професійної діяльності)	Якості, що виражають ціннісно-мотиваційну спрямованість, ставлення	Мотивація, спрямованість професійної діяльності; готовність до професійної діяльності. Я-концепція: установки, цінності, визнання себе як фахівця. Ставлення: 1) до себе (почуття гідності, самоповаги, впевненість у собі); 2) до людей (співробітництво, готовність до кооперації, комунікабельність, толерантність, корпоративність); 3) до роботи (відповідальність, прагнення забезпечувати високу якість роботи).
	Загальні особистісні якості	Моральність, громадянська позиція, надійність, оптимізм, толерантність, відповідальність тощо.

	Професійно значущі здібності та якості	Відповідність до вимог професіограми: адаптаційні, організаторські, лідерські здібності, здатність до навчання та саморозвитку, здатність до автономності в роботі, самостійність і критичність мислення тощо. Відповідність до вимог психограми: природні якості (швидкість реакції, тип нервової системи, темперамент тощо)
--	--	--

На основі базової структурно-змістовної моделі будуються варіативні моделі професійної компетентності фахівців за напрямми, спеціальності та спеціалізаціями підготовки з урахуванням думки роботодавців, які складають замовлення до системи вищої освіти.

Варіативні структурно-змістовної моделі професійної компетентності майбутніх фахівців повинні враховуватися при розробці освітніх програм підготовки, визначенні освітньо-кваліфікаційних характеристик, добору навчальних дисциплін, побудові системи контролю та оцінювання рівня сформованості компетентностей випускна вищого навчального закладу.

## 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

### 2.1. Формування та розвиток професійної компетентності фахівців в умовах інформаційного суспільства та економіки знань

Перехід до інформаційного суспільства зв'язаний і з переходом до нової економіки – «економіки знань» або «економіки, що базується на знаннях» (Ф. Махлуп), тобто економіці, у якій знання й інформація є головним ресурсом економічного росту.

У основі теорії інформаційного суспільства (Д. Белл, О. Тоффлер, С. Масуда й ін.) лежить уява про те, що сучасний науково-технічний переворот у продуктивних силах суспільства й матеріальних основах життя суспільства приведе до глобальної інформатизації й комп'ютеризації громадського життя в національному, міжнародному й наднаціональному плані. Це обумовлює створення, прийняття й реалізацію програм перекваліфікації й підготовки робочої сили, загальної освіти [167].

Основа інформаційного суспільства становлять нематеріальні ресурси: людські ресурси, інтелектуальний капітал, наука, освіта, знання, інформація, інформаційні технології.

Категорія «знання» є багатогранною й складною. Знання розглядаються як «особлива форма духовного оволодіння результатами пізнавальної діяльності людей. Знання існують у вигляді засвоєння понять, суджень, умовиводів, концепцій, теорій, законів науки, а також зафіксованих образів явищ і предметів, у яких відображаються об'єктивні закономірності розвитку природи й суспільства» [162, с. 151].

В освітньому контексті знання (knowledge) визначаються як осмислена й засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання бувають емпіричними (фактологічними) і теоретичними (концептуальними) [112].

Серед факторів, що обумовили нову роль знань у сучасному суспільстві,

виділяють наступні:

складність, що збільшується, і висока технологічність виробничих процесів і продуктів у провідних галузях економіки;

ріст вимог до знань і трудовим здатностям людей, необхідним для виконання складних і комплексних виробничих завдань;

зростаюча складність завдань оцінки якості й ступені придатності товарів і послуг в умовах диверсифікованого асортиментів продукції;

потреба в спеціалізованих, унікальних навичках поряд зі здатностями загального характеру;

розширення масштабів використання й передачі інформації, що відіграє все більшу роль в економічній і суспільній діяльності;

вторгнення в економічне й соціальне життя невизначеності (Дж. Ходжсон) [106, с. 30].

Зміни зовнішнього середовища задають необхідні вектори розвитку системи управління навчанням та розвитком персоналу, що вимагає реконструкції внутрішнього середовища організації, спрямованої на формування конкурентоспроможного, компетентного, кваліфікованого фахівця, здатного працювати в умовах економіки нового типу, в умовах невизначеності та сталого розвитку суспільства.

У теперішній час особливої актуальності набуває розвиток теорії організаційного навчання, яка досліджує питання про те, як можна перевести командне навчання в організаційні ресурси, і яким чином, зв'язати їх з процесами управління знаннями [162, с. 450].

Одними з важливих задач управління знаннями є стимулювання приросту знань, створення інтерактивного навчаючого середовища, в якому люди постійно обмінюються інформацією та використовують всі умови для засвоєння нових знань [106, с. 85].

Розв'язанню цих задач сприятиме:

1) створення освітнього середовища в організації (вищому навчальному закладі);

2) побудова системи управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців;

3) побудова відповідної системи навчання та розвитку персоналу (рис. 2.1.)

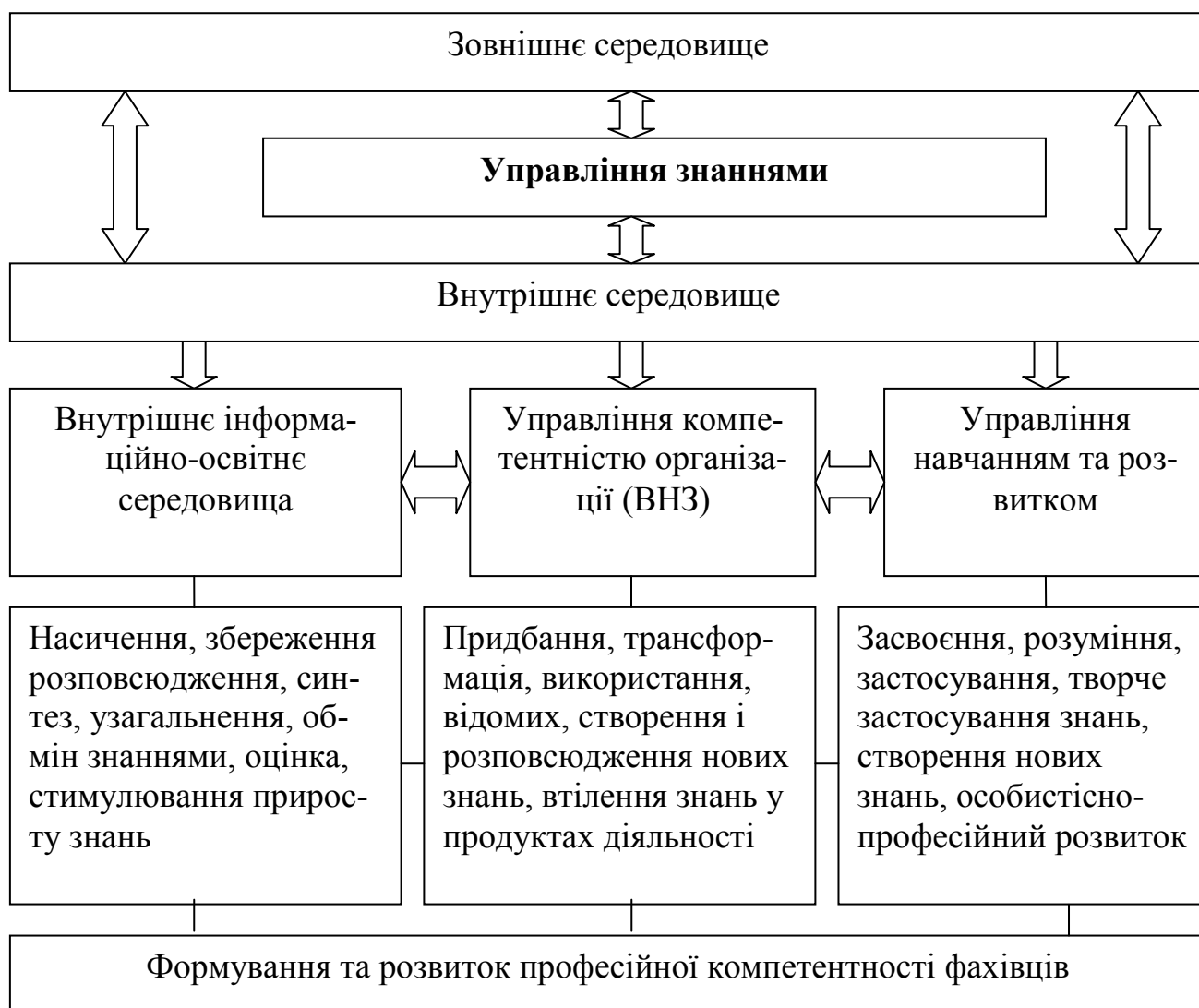


Рис. 2.1. Формування та розвиток професійної компетентності фахівців в системі управління знаннями

Таким чином можна стверджувати, що формування та розвиток професійної компетентності фахівців є складовою і результатом системи управління знаннями в організації, зокрема у вищому навчальному закладі та продовжується у виробничих організаціях, де відбувається подальше особистісно-професійне становлення фахівців з вищою освітою.

## 2.2. Поняття, зміст та структура освітнього середовища вищого навчального закладу

Актуальною проблемою дослідження сучасної вищої освіти є визначення чинників впливу освітнього вищого навчального закладу на формування професійної компетентності фахівця з метою пошуків шляхів ефективного управління його становленням і розвитком для забезпечення якості навчання, виховання та професійної підготовки висококваліфікованих фахівців з вищою освітою.

У свою чергу, слід зазначити, що професійна компетентність фахівця з вищою освітою формується в освітньому середовищі вищого навчального закладу, дослідження якого теж вимагає уваги.

Питанням визначення сутності, структури, характеристик освітнього середовища присвячені роботи В. Петровського, В. Слободчикова, А. Хуторського, І. Шендрикова, В. Ясвіна та ін.

А. Хуторський визначає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які втримуються в соціальному та просторово-предметному оточенні [133].

Під освітнім середовищем вищого навчального закладу розуміють:

1) підсистему соціокультурного середовища (на глобальному, регіональному та локальному рівнях);

2) систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що втримуються в соціальному і просторово-предметному оточенні (В. Ясвін) [187.];

3) природне чи штучно створене соціокультурне середовище студента, що включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечувати активну продуктивну діяльність майбутніх фахівців (А. Степанюк, В. Бібіков) [72, с. 70];

4) сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких проходить навчально-виховний процес, і факторів, що сприяють і перешкоджають досягненню його ефективності (О. Г. Романовський). [145];

5) сукупність матеріальних факторів освітнього процесу та міжособистісних відносин, які встановлюють суб'єкти навчання у процесі своєї взаємодії (К. Компаниця) [73, с. 37].



Узагальнюючи роботи Г. Ковальова, В. Левіна, А. Хуторського, можна визначити, що в освітньому середовищі виділяють наступні компоненти:

- 1) суб'єктний (суб'єкти освітнього середовища: керівники, педагогічні працівники, студенти);
- 2) соціальний (соціальне оточення, взаємодія суб'єктів освітньої діяльності);
- 3) просторово-предметний (фізичне оточення);
- 4) психодиктичний (програми навчання, система засобів і технологій навчання, стиль викладання та педагогічного спілкування).

Основними характеристиками освітнього середовища є відкритість, системність, насиченість, структурованість, адаптивність.

Як зазначає О. Гаркович, освітнє середовище характеризується призначенням, метою, змістом, принципами реалізації, завданнями, методами, засобами та формами, функціями дії і взаємодії. Це відносно стійка сукупність функціонально зв'язаних і впорядкованих елементів (компонентів) діяльності її суб'єктів, що взаємодіють між собою для досягнення певних результатів навчання, виховання та розвитку людської індивідуальності й особистості [27].

Типологічними ознаками освітнього середовища за Ю. Беляєвим є [15]:

- 1) освітнє середовище будь-якого рівня є складно-складеним об'єктом системної природи;
- 2) цілісність освітнього середовища є синонімом досягнення системного ефекту під яким розуміється реалізація комплексної мети навчання й виховання на рівні безперервної освіти;
- 3) освітнє середовище існує як певна соціальна спільність, що розбудовує сукупність людських відносин у контексті широкої соціокультурної, світоглядної адаптації людини до світу, і навпаки;
- 4) освітнє середовище має широкий спектр модальності, що формує різноманітність типів локальних середовищ різних, часом взаємовиключних якостей;
- 5) в оціночно-цільовому плануванні освітні середовища дають сумарний виховний ефект як позитивних, так і негативних характеристик, причому вектор ціннісних орієнтацій замовляється із цільовими настановами загального змісту освітнього процесу;
- б) освітнє середовище виступає не тільки як умова, але як і засіб навчання й виховання;

7) освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціального, просторово-предметного й психолого-дидактичного компонентів, що утворюють систему умов, впливів і тенденцій педагогічних цілей;

8) освітнє середовище утворює субстрат індивідуалізованої діяльності, перехідної від навчальної ситуації до практичної.

Розглядаючи специфіку освітнього середовища, виокремлюють:

1) гуманітарне освітнє середовище, яке містить загальну гуманітарну спрямованість освітнього простору, індивідуально-орієнтований освітній процес, який реалізує могутній гуманітарний потенціал (за В. Козирєвим);

2) інформаційно-освітнє середовище як відкриті педагогічні системи, сформовані на основі різноманітних інформаційних освітніх ресурсів, комп'ютерних засобів навчання, сучасних засобів комунікації, педагогічних технологій і спрямовані на формування творчої, інтелектуальної і соціально розвиненої особистості (за В. Дроновим);

3) рефлексивне середовище, під яким розуміють систему умов розвитку особистості, що відкриває для останньої можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів (за А. Бізяєвою, Г. Єрмаковою);

4) активне освітнє середовище – це середовище, з особливими умовами та навколишнім оточенням, яке сприяє більш глибокому, прискореному й ефективному засвоєнню учнями шкільних предметів, як на уроках, так і в позаурочний час, шляхом цілеспрямованого комплексного розвитку пізнавального інтересу до оволодіння знаннями учня, що стимулює у підсумку до активної самостійної роботи (за О. Латиповим).

Крім того, розглядають також навчальне, інноваційне, креативне, мовне середовище.

Отже, бачимо, що освітнє середовище є відкритою, складною, інтегративною, динамічною системою.

### 2.3. Показники якості освіти та освітнього середовища на рівні вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу

Якість освіти міцно пов'язана з якістю освітнього середовища. Складність їх оцінювання полягає у багатомірності визначення самих понять «якість освіти» та «освітнє середовище».

Серед підходів до визначення якості освіти можна виділити наступні:

1) за широким розумінням якість освіти визначається: як основа якості життя (Д. Субетто [157, с. 60.]); віддзеркалення суспільного життя (О. Ляшенко [95, с. 7–8]);

2) за категоріями якість освіти виокремлюється: як категорія політична, соціальна, філософська, як категорія управління (Т. Лукіна, О. Ляшенко [95, с. 128]), як педагогічна категорія (О. Ляшенко [97, с. 10 ]);

3) за співвідношенням мети та результату якість освіти визначається: як міра досягнення мети (Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова [101, с. 10]); ступінь досягнення поставлених в освіті цілей і завдань (В. Кальней, С. Шишов [179, с. 171]); сукупність її властивостей, що дозволяє їй вирішувати завдання навчання, виховання і розвитку особистості (В. Сластьонін [148, с. 48]);

4) за співвідношенням процесів та результату якість освіти розглядається як: комплексна характеристика і процесу, і результату навчання й виховання (Г. Дилян [46, с. 9]); комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практичне ефективне формування компетентності й професійної свідомості (Е. Коротков [75, с. 11]);

5) за співвідношенням умов (ресурсів), процесів і результатів якість освіти розглядається: як відповідність закладених ресурсів, самого процесу освіти та здобутого результату й наслідків відносно цілей освіти, стандартів і вимог суспільства (О. Овчарук [109, с. 17]); як група характеристик: якість потенціалу досягнення цілей освіти, якість процесу формування професіоналізму, якість результату освіти (Е. Коротков [75, с. 77–78]);

6) за співвідношенням цілей, умов, процесів і результатів якість освіти розкривається як системний об'єкт; її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату (О. Ляшенко [97, с. 7–8]);

7) за внутрішніми та зовнішніми характеристиками якість освіти розглядає Т. Лукіна, виокремлюючи серед внутрішніх компонентів освіти якість ос-

новних умов, якість реалізації освітнього процесу, якість результатів освітнього процесу, а серед зовнішніх – відповідність освіти запитам учнів, їхніх батьків, відповідність освіти державним освітнім стандартам, імідж навчального закладу, який гарантує стабільну високу якість освіти тощо [94, с. 3.]. О. Ляшенко до внутрішніх характеристик якості освіти відносить: якість освітнього середовища, якість реалізації освітнього процесу, якість результатів освітнього процесу, а до зовнішніх – її характеристики як соціальної інституції, що відбиває ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину та суспільні процеси, задоволення потреб суспільства та держави загалом [109, с. 12–13].

Таким чином, можна визначити, що якість освіти найбільш комплексно буде розглядатися як багатомірне поняття, яке характеризується якістю освітніх цілей, умов (ресурсів), процесів, що забезпечують якість результатів.

При визначенні якості вищої освіти візьмемо за основу тлумачення цього терміну за Національним освітнім глосарієм: «якість вищої освіти – це характеристика вищої освіти, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи та суспільства [112, с. 66].

Спираючись на розглянуті підходи до визначення поняття якості освіти, виокремимо групи показників, як можуть характеризувати її стан, тенденції розвитку і можуть бути застосовані в управлінні вищим навчальним закладом для оцінки відповідності реально сформованого стану обґрунтованим вимогам. До таких показників належать показники, що відображають стан складових якості освіти, а саме: показники якості цілей, якості процесів, якості умов, якості результатів освіти. Зазначені групи показників можуть мати як кількісне, так і якісне вираження.

Багатомірним є поняття й освітнього середовища. Серед підходів до визначення сутності, змісту та структури освітнього середовища вищого навчального закладу виокремимо такі:

1) освітнє середовище як система впливів, умов, можливостей формування та розвитку особистості, що втримуються в соціальному та просторово-предметному оточенні (В. Ясвин [187, с. 14]);

2) освітнє середовище як сукупність умов: матеріальних, духовних та емоційно-психологічних, умов навчально-виховного процесу, реалізація яких залежить від чинників прискорення або гальмування його розвитку (О. Романовський [145, с. 96]);

3) освітнє середовище як сукупність матеріальних факторів освітнього

процесу та міжособистісних відносин, які встановлюють суб'єкти навчання у процесі своєї взаємодії (К. Компаниця [73, с. 37]);

4) освітнє середовище як багатокomпонентна модель, яку складають: суб'єкти освітнього процесу, соціальний компонент; просторово-предметний компонент; технологічний (або психодидактичний) компонент (В. А. Ясвин, [73, с. 172]); або компоненти: просторово-семантичний; змістовно-методичний; комунікаційно-організаційний (Є. Михайлова [29, с. 275]).

Розглянуті підходи дають уявлення про освітнє середовище вищого навчального закладу як систему впливів, умов, у яких відбувається професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця. Їхня якість може бути визначена за групами показників, що характеризують:

- 1) суб'єктів освітнього процесу (студенти, викладачі, керівники),
- 2) їх взаємодію (характер співпраці, стиль взаємодії та спілкування);
- 3) матеріально-технічні умови, їх осучаснення;
- 4) навчальний процес як сукупність взаємопов'язаних елементів (цілей навчання, змісту освіти, організаційних форм та методів навчання, результатів навчання);
- 5) вихований процес у вищому навчальному закладі з урахуванням системи самоврядування студентської молоді;
- 6) інформаційне забезпечення, зокрема науково-методичне, інформаційно-комунікативне.

Розглядаючи освітнє середовище як важливу складову якості освіти, можна зазначити, що показники їх якості взаємопов'язані (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Взаємозв'язок показників якості освіти та освітнього середовища

В умовах реалізації компетентнісного підходу система показників якості

освіти та освітнього середовища має відобразити його специфіку за всіма складовими якості (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Система показників якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу

Групи показників за складовими якості	Загальні показники якості освіти та освітнього середовища ВНЗ	Компетентнісно орієнтований аспект визначення показників якості освіти та освітнього середовища ВНЗ
1	2	3
Якість цілей розвитку ВНЗ та його освітнього середовища	Місія ВНЗ, Концепція стратегічного розвитку ВНЗ	Відображення напрямів реалізації компетентнісного підходу
	Програма стратегічного розвитку ВНЗ	Відображення заходів реалізації компетентнісного підходу
	Кваліфікаційна модель випускника за напрямом підготовки (спеціальністю, спеціалізацією)	Компетентнісна модель випускника. Модель професійної компетентності майбутнього фахівця за напрямом (спеціальністю, спеціалізацією) підготовки
	Формалізація цілей розвитку освітнього середовища	Модель формування професійної компетентності фахівця в умовах освітнього середовища
Якість процесів	Навчальний процес	Реалізація компетентнісно-орієнтованого, студентоцентрованого навчального процесу (якість викладання, якість учіння)
	Виховний процес	Професійне виховання Профорієнтаційна робота Формування загальних компетентностей, особистісних та професійно-значущих якостей в системі виховної роботи Студентське самоврядування
	Методична діяльність	Розробка стандартів, освітніх програм, планів підготовки, нового покоління Методичне забезпечення навчального процесу з формування загальних та професійних компетентностей) Методична видавнича діяльність (навчально-методичні видання, електронні видання), розробка персональних навчальних систем. Підвищення кваліфікації та професійної компетентності викладачів

1	2	3
Якість процесів	Наукова діяльність	Наукова видавнича діяльність (наукові видання з оприлюднення результатів досліджень) Винахідницька робота (патенти, гранти, свідоцтва). Висвітлення результатів досліджень (конференції міжнародні, всеукраїнські, університетські, студентські) Підготовка науково-педагогічних кадрів (кандидатів, докторів наук). Формування науково-дослідної компетентності студентів
	Міжнародна активність	Міжнародні комунікації. Міжнародна видавнича, організаційна, винахідницька діяльність
	Взаємодія суб'єктів освітнього процесу	Роль викладачів, керівників як фасилітаторів, коучів
Якість умов	Ресурсне забезпечення	Обсяги фінансування, фінансова підтримка науки та творчості Матеріально-технічні умови навчання Професійна компетентність викладачів, керівників різного рівня Рівень загально навчальних здібностей студентів
	Система управління розвитком ВНЗ та освітнього середовища	Організаційна структура управління Підрозділи інноваційного розвитку Організаційна культура та клімат
Якість результатів	Визнання ВНЗ	Місце ВНЗ у рейтингах різного рівня Міжнародне визнання
	Результати успішності навчання студентів.	Відповідність освітнім стандартам. Рівень сформованості загальних, професійних, особистісних компетентностей. Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців
	Віддалені результати підготовки студентів	Працевлаштування, затребуваність на ринку праці випускників ВНЗ Професійні та особистісні досягнення випускників

Зазначені загальні показники мають конкретне кількісне та якісне вираження і можуть бути покладені в основу системи моніторингу якості освіти та розвитку освітнього середовища вищого навчального закладу.

Таким чином, можна стверджувати, що:

1) вивчення підходів до визначення якості освіти дало змогу виокремити показники якості освіти на рівні вищого навчального закладу, що відображають стан складових якості освіти: показники якості цілей, показники якості процесів, показники якості умов, показники якості результатів освіти;

2) розгляд підходів до визначення сутності, змісту та структури освітнього середовища дозволив визначити показники, що характеризують якість освітнього середовища вищого навчального закладу, зокрема: суб'єктів освітнього процесу; їх взаємодію; матеріально-технічні умови; навчальний та виховний процеси; інформаційне та інформаційно-комунікативне забезпечення;

3) співставлення складових показників якості освіти та освітнього середовища виявило їх взаємозв'язок, що може бути покладено до системи показників якості освіти та освітнього середовища;

4) запропонована система показників якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу може бути використана для здійснення моніторингових процедур, для управління розвитком вищого навчального закладу та його підсистем.

Подальші дослідження у цьому напрямі мають бути спрямовані на побудові системи моніторингу якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу, уточненні системи показників їх якості в контексті реалізації компетентнісного підходу

#### 2.4. Взаємовплив освітнього середовища та розвитку професійної компетентності суб'єктів освітнього процесу

Освітнє середовище в цілому та кожен з його компонентів впливає на формування професійної компетентності фахівця (рис. 2.3).

Проблема підготовки фахівця з вищою освітою полягає у тому, що перевага надається формуванню професійних знань, умінь, навичок, компетенцій, хоча значною мірою успішність професійної діяльності фахівця з вищою освітою залежатиме від його професійної спрямованості, готовності та здатності до трудової діяльності за обраним фахом, сформованості професійно значущих якостей.



<b>Складові професійної компетентності фахівця</b>	<b>Вплив</b>	<b>Складові освітнього середовища</b>
Когнітивний компонент	Кожний з компонентів освітнього середовища впливає на формування компонентів професійної компетентності фахівця і навпаки	Суб'єктний компонент
Діяльнісний компонент		Соціальний компонент
Соціально-комунікативний компонент		Просторово-предметний компонент
Особистісний компонент		Психодиктичний компонент

<b>Формування складових професійної компетентності фахівця</b>	<b>Необхідність впливу освітнього середовища</b>
Когнітивний компонент	Для розвитку пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду необхідні: наявність суб'єктів, які його мають і передають за допомогою взаємодії, певних засобів, технологій і предметно-просторових умов.
Діяльнісний компонент	Формування та розвиток професійних умінь, навичок, компетенцій на рівні репродукції (відтворення), продуктивної дії і творчого застосування неможливе без умов практики діяльності (за допомогою інших, самостійного пошуку удосконалення відомих дій, операцій, створення нових)
Соціально-комунікативний компонент	Формування та розвиток спілкування і взаємодії неможливе без досвіду комунікаційних процесів з іншими суб'єктами, опанування ефективними технологіями в певних умовах.
Особистісний компонент	Формування якостей особистості здійснюється в культурному середовищі, яке має загальні та локальні цінності, традиції, ідеали, моделі поведінки, вимоги; «особистість виховує особистість».

Рис. 2.3. Взаємовплив освітнього середовища та професійної компетентності його суб'єктів

Трудова діяльність як форма вияву активного ставлення людини до праці містить потреби, інтереси, схильності; почуття, усвідомлення обов'язку, відповідальність, що є мотивами; передбачає наявність у людини певних знань,

умінь і навичок, які у свою чергу збагачуються та розвиваються безпосередньо у процесі трудової діяльності [162, с. 413].

До професійно значущих якостей фахівця належать індивідуально-особистісні та соціально-психологічні особливості суб'єкта, які у комплексі забезпечують його успішність у трудовій діяльності.

Слід зазначити, що не всі компоненти психологічної складової трудової діяльності розвиваються рівномірно.

Так, Лайм М. Спенсер виділяє п'ять типів базових якостей особистості, що складають основу компетенції:

- 1) мотиви;
- 2) психофізіологічні особливості (властивості);
- 3) Я-концепція;
- 4) знання;
- 5) уміння.

Два останніх типи належать до поверхневого шару бази особистості, яка простіше розвивається, Я-концепція – проміжний рівень, а властивості та мотиви належать до більш схованої складової особистості і розвиваються важче за все [88].

Визначення професійно значущих якостей фахівця пов'язано із забезпеченням взаємовідповідності людини та професії, а також з професійографією (технологією вивчення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини [117]; відбивається у професіограмах (картах компетентності, що надають деталізований перелікає вимог до сукупності особистих і ділових якостей працівника, його спроможності виконувати певні функції і соціальні ролі [117]); психограмах (головна частина професіограми, в якій сконцентровані психологічні вимоги до особистості конкретного фахівця, а також особистісні, психофізіологічні якості, що забезпечують успішне оволодіння даною професійною діяльністю [135]).

Вищий навчальний заклад повинен орієнтуватися на соціальне замовлення та сучасні вимоги до підготовки високкваліфікованого фахівця і здійснювати відповідні дослідження. Так, наприклад, кафедрою соціології та психології управління ХНЕУ було проведено дослідження вимог роботодавців. Контент-аналіз 2000 об'яв виявив наступний перелік вимог роботодавців до працівників, що запрошуються: наявність вищої освіти (питома вага – 33,77),

досвід праці (26,99), знання ПК (12,88), комунікабельність (7,98), навченість (6,75), відповідальність (1,84), порядність (1,84), ініціативність (1,23), приємна зовнішність (1,23), активність (0,61), амбіційність (0,61), ретельність (0,61), логічне мислення (0,61), організованість (0,61), пунктуальність (0,61), впевненість (0,61), вміння приймати рішення (0,61), енергійність (0,61).

Серед якостей особистості, що цікавлять роботодавців, можна виокремити два блоки: а) індивідуально-типологічні, що мають цінність і відповідають вимогам щодо ставлення і виконання робіт; б) соціально-значущі (соціально-психологічні), що відображають наявність особливостей пов'язаних із включенням особистості до соціального оточення, взаємодією, спілкуванням і сприйняттям іншими (інших).

Професійна підготовка та становлення фахівця з вищою освітою здійснюється в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Середовищний підхід передбачає, скоріше, не створення системи зовнішніх впливів на особистість, а побудови умов для її власного розвитку та саморозвитку, які визначають орієнтири та мають необхідні конструкти спрямування векторів цього руху.

Для формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця освітнє середовище вищого навчального закладу повинно бути насиченим відповідними умовами професійного спрямування, формування особистості фахівця, що відбивається у всіх його складових:

а) суб'єктах освітнього процесу, які є носіями інформації, демонстрації і впливів);

б) специфіці соціального оточення, що відбивається в організаційній культурі навчального закладу, цінності якої полягають у визнанні особистих навчальних і професійних досягнень, професійної і комунікативної компетентності, досвіді, знаннях, кваліфікації, таланті новаторства, гідності за обрану професію тощо;

в) у просторове-предметному оточенні, яке створює не тільки комфортні, психологічні умови для формування професійної компетентності, а й відображає її специфіку трудової діяльності, моделює професійне середовище;

г) в організації та управлінні навчальним процесом, доборі змісту освіти, застосуванні продуктивних педагогічних технологій, становленні паритетних взаємодій між суб'єктами в освітньому процесі, що дозволить студенту конструювати власний освітній продукт і набувати досвіду професійної діяльності.

Таким чином, можна зробити висновки, що професійна компетентність фахівця має свою складну, ієрархічну структуру, яка інтегровано формується під впливом складної структури освітнього середовища.

Освітнє середовище вищого навчального закладу складає одночасно необхідні умови і засоби для формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців, їх професійного становлення.

Розвиток професійної компетентності суб'єктів вищого навчального закладу, у свою чергу, вимагає розвитку освітнього середовища, оскільки кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнього середовище новим званнями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби.

Для досягнення стратегічних і поточних цілей розвиток освітнього середовища вищого навчального закладу як складної, відкритої системи вимагає управління.

Управління розвитком освітнього середовища повинно здійснюватись у напрямках його насичення, диверсифікації, створення умов для можливості побудови індивідуальної траєкторії формування особистості фахівця, його самовизначення, самореалізації, задоволення освітніх і особистісних потреб.

Чинниками управління розвитком освітнього середовища мають бути: управління організаційною поведінкою та змінами; формування та розвиток організаційної культури, інтелектуального капіталу вищого навчального закладу, управління знаннями, розвиток локальних середовищ (навчального, інформаційного, рефлексивного, інноваційного, активного та ін.), що вимагає подальших досліджень.

## 2.5. Визначення сутності педагогічної діяльності викладачів ВНЗ в умовах економіки знань

Зміни зовнішнього середовища задають необхідні вектори розвитку системи освіти, що вимагає реконструкції внутрішнього середовища навчального закладу, спрямованого на формування конкурентоспроможного, компетентного, кваліфікованого фахівця, здатного працювати в умовах економіки нового типу, невизначеності, сталого розвитку суспільства. У зв'язку із чим змінюються вимоги до результатів освіти й навчання.

Процеси глобалізації й інтеграції сучасного суспільства викликали необхідність порівнянності результатів освіти й навчання національних освітніх систем, що привело до створення Національних рамок кваліфікацій. Національна рамка кваліфікацій (National Qualifications Framework, NQF) являє собою цілісне міжнародно-зрозумілий опис національної шкали кваліфікацій у термінах компетентностей, через яке всі кваліфікації й інші навчальні досягнення, зокрема у вищій освіті, можуть бути виражені й співвіднесені між собою погодженим способом [134].

Відповідно до прийнятої в Україні Національної рамки кваліфікацій (Постанова КМ України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. № 1341), результатами навчання є компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які здобуває й/або здатні продемонструвати особа після завершення навчання [134].

На забезпечення нового формату результатів навчання повинна бути спрямована педагогічна діяльність викладача сучасного вищого навчального закладу.

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціально-корисної діяльності дорослих людей, усвідомлене спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до економічних, політичними, моральними, естетичними цілями [136].

У структурі педагогічної діяльності виділяють:

- 1) знання педагогом потреб тенденцій суспільного розвитку, основних вимог, які ставляться перед людиною;
- 2) наукові знання, уміння, навички, основи досвіду, накопиченого людством в області виробництва, культури, суспільних відносин, які в узагальненому виді передаються підростаючим поколінням;
- 3) власно педагогічні знання, виховний досвід, майстерність, інтуїція;
- 4) висока політична, моральна, естетична культура [136].

В умовах інформаційного суспільства, нової економіки когнітивні (знаннєві, пізнавальні) складові педагогічної діяльності набувають особливого значення, пов'язане з необхідністю їх постійного й інтенсивного відновлення.

Педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі визначається як діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого фахівця, здатного знайти своє місце на ринку роботи, активно увійти в політичну, громадсько-корисну, культурну й інші сфери життя суспільства [168].

Основними характеристиками педагогічної діяльності є її мета, об'єкт, суб'єкт, предмет, способи, засоби, продукт (результат) (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Характеристика педагогічної діяльності викладача у вищому навчальному закладі в контексті економіки знань (на основі [130])

Елементи	Сутність
Ціль	Створення умов для задоволення освітніх потреб студентів, реалізації внутрішнього потенціалу в навчальних досягненнях. Формування конкурентоспроможного, компетентного фахівця відповідно до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня. Формування наукового світогляду, розвитку особистісних і професійно значущих якостей студента. Навчання одержанню й продукуванню знань.
Об'єкт	Педагогічний процес як цілісна соціально-педагогічна система. Студент як об'єкт впливу педагогічної діяльності.
Предмет	Управління (самоуправління) навчальним процесом у рамках підготовки фахівця з освітньо-кваліфікаційних рівнів, навчання на основі пошуку, аналізу необхідної інформації, самостійного одержання й продукування знань, виховання, розвиток особистості студента. Управління самостійною роботою студента як пріоритету учбово-пізнавальної діяльності.
Суб'єкти	1. Сам викладач. 2. Студенти, слухачі.
Засоби	Теоретичні й емпіричні наукові знання, навчально-методичне забезпечення (на паперових і електронних носіях). Технічні, комп'ютерні засоби, що забезпечують індивідуальну траєкторію навчання студента.
Способи	Різні форми, методи, технології навчання, прийоми. Пріоритетними з них є: індивідуальні, групові, коопероване-групові форми організації учбово-пізнавальної діяльності; методи проблемного викладу, дослідницькі й евристичні; інтерактивні, інформаційно-комунікативні технології, технології проєктного, контекстного навчання й ін.
Продукт (реальний результат)	Сформований рівень ключових, професійних (загальних, спеціальних) компетентностей (елементів компетентностей) на основі системи знань, специфічних видів діяльності (одержання, обробки, заощадження, передачі інформації, продукування нових знань). Індивідуальний досвід студента (слухача) у всій сукупності його аксіологічних, морально-етичних, емоційно-значенневих, предметних, оцінних складових

Педагогічна діяльність викладача сучасного вищого навчального закладу є складно організованою системою, що містить ряд діяльностей, що становлять

основу її ефективності: науково-дослідну, інноваційну, проектну.

Забезпечуючи процес безперервної освіти суб'єктів, сам викладач перебуває в режимі безперервної самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.

Як відзначає М. Фуллан, «системи не змінюються самі по собі, їх змінюють люди». У період освітніх реформ зміна соціально-педагогічної системи вищого навчального закладу залежить від зусиль усіх учасників освітнього процесу (керівників, викладачів, студентів) і, зокрема, від якісних змін особистості й педагогічної діяльності викладача.

### 3. УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ТА РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІЧНОГО ТА АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДІВ

3.1 Акмеологічний підхід до управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців в умовах безперервної освіти

Професійне становлення та формування професійної компетентності фахівця починається у межах вищих навчальних закладів і продовжується в системі післядипломної освіти та в системі навчання та розвитку персоналу в організаціях.

Побудова системи управління навчанням та розвитком фахівців може ґрунтуватися на різних підходах, серед яких треба виділити наступні:

1) особистісно-орієнтований, сутність якого полягає у визнанні особистості як продукту розвитку з опорою на природний процес саморозвитку, самореалізації і створення для цього відповідних умов;

2) компетентнісний підхід орієнтований на універсальні результати навчання та розвитку особистості. На думку М. Армстронга, «компетентними робітниками є ті, хто задовольняє очікуванням відносно показників праці. Вони здатні використовувати свої знання, навички, властивості особистості для досягнення встановлення цілей і стандартів» [4, с. 271];

2) діяльнісний, спрямований на організацію діяльності особистості, яка забезпечить її активність пізнання, праці, спілкування, саморозвитку;

3) контекстний, який полягає у навчанні через створення та розгляд практичних професійних ситуацій та завдань.

Перспективними напрямом розвитку теорії та практики є побудова системи управління формуванням та розвитком професійної компетентності на основах акмеології та андрагогіки, оскільки ці науки розглядають специфіку розвитку та навчання дорослих людей.

Теоретико-методологічні основи дослідження теорії акмеологічного підходу заклали А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна, В. Н. Максимова, А. А. Реан, В. Н. Тарасова, С. Н. Толстов та ін.



Поняття «акмеологія» уперше було введено Н. А. Рибниковим в 1928 році для позначення особливого розділу вікової психології – психології дорослості.

Акмеологія – наука, що виникла на стику природних, суспільних, гуманітарних і технічних дисциплін і вивчаюча феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на щаблі його зрілості й особливо при досягненні їм найбільш високого рівня в цьому розвитку [17].

Акмеологія є наукою, яка вивчає розвиток людини на щаблі дорослості й досягнення їм вершини в цьому розвитку як природної істоти (індивіда), як особистості і як суб'єкта діяльності, головним чином як професіонала [17].

Стосовно інших підходів до життєвого шляху особистості акмеологія зупиняється на новому суб'єктному підході. Він дозволяє структурувати життєвий шлях не за віковими періодами або деякими одиницями, біографічними етапами, а за узагальненням життєвих утворів: позицій, ліній, перспектив й сенсу життя [2, с. 100].

Основну увагу акмеологія зосереджує на поняттях «дорослість», «зрілість», «акме», «особистісно-професійний розвиток».

У науковій літературі дорослість розглядається як якість життєдіяльності, що втілює здатність до відтворення всієї повноти буття. Це не просто певний період у житті, але й особливий стан, сутнісними ознаками якого виступають свідомість і відповідальність за свої діяння (В.Н. Максимова), а зрілість розуміється як такий етап розвитку людини, коли вона досягає вершин своєї творчості (Б. Г. Ананьєв, А. А. Деркач, А. М. Зимічев, Н. Н. Кузьміна, В. Н. Максимова, Г. С. Михайлов та ін.).

Ці поняття не є тотожними, оскільки можна бути дорослою за віком людиною, але при цьому не зрілою соціально (з несформованою соціальною спрямованістю та нездатністю до самостійності).

Акмеологія вивчає феноменологію активного соціального суб'єкта (людини, групи), закономірності, механізми й способи його розвитку на щаблі зрілості й особливо при досягненні нею найбільш високого «акме» (найвищій досягнення у життєвому шляху особистості).

Сам термін походить від грецького слова «акме», що означає вища крапка, вістря, розквіт, зрілість, краща пора. Поняття «акме», якщо його розкрити в контексті категорії суб'єкта, дозволяє говорити про множення (про невичерпність) особистісних можливостей на основі й завдяки досягненню кульмінації. Розвиток суб'єкта, таким чином, носить не просто характер його вдосконалю-

вання, але й множення його людських ресурсів [2, с. 100] (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

## Характеристики акме (на основі [17])

Характеристики акме	Сутність
Показники рівня розвитку людини	Акме як пік, вершина формування людини на певному проміжку свого життєвого шляху в різних проявах: як громадянина, особистості, професіонала, дружини (чоловіка), батька (мати) тощо.
Протікання процесу розвитку людей як індивідів, як особистостей має подібності й відмінності	а) Подібність в умовах протікання (на микро-, мезо-, макро- рівнях. Хоча, звичайно, увесь процес названого «ведення» завжди й обов'язково виявляється ускладненим успадкованими або вродженими особливостями людини й ступенем його власної активної участі у вихованні самого себе. б) Відмінності - навіть при відносній подібності зовнішніх умов, у яких проходить життя, індивідуальні, особистісні й суб'єктивно-діяльнісні зміни відбуваються у різному темпі й відрізняються на кожному етапі життя з неоднаковими кількісно-якісними результатами.
Нерівномірність розвитку	Розвиток людини іде вкрай нерівномірно, що виражається в його фізичним дозріванні, у формуванні в ній системи відносин до різних сторін дійсності, у яку вона постійно включена, і в становленні її як працівника.
Взаємозалежність формування блоків характеристик акме	Доведення до певного рівня сформованості одного блоку характеристик акме є умовою й своєрідним каталізатором прискореного становлення й оформлення «блоків» інших особливостей.
Послідовність розвитку	На акме впливають всі періоди психічного і особистісного розвитку: дитинство, дошкільний, молодший шкільний вік, отрочество, перший і другий періоди юності. Люди піднімаються через щаблі, кожна з яких додає свій внесок у підготовку зміст й форми прояву майбутнього (або майбутніх) макроакме.
Час	Тривалість досягнення акме людиною при її розвитку як індивіда, як особистості і як суб'єкта діяльності
Напрями соціальності вершин	Просоціальність – людина досягає вершини у своєму розвитку як особистість і як суб'єкт діяльності з домінуванням в її особистості якостей відповідних, моральним нормам, прийнятим у суспільстві, у якому вона живе. Асоціальність – домінуючі в особистості людини якості не відповідають моральним нормам суспільства, а її діяння за своїми результатами є протиправними.

Одним з найважливіших питань, поставлених С. Л. Рубинштейном, є питання про відповідність-невідповідність кульмінації життєвим силам, ресурсам

особистості [2, с. 100].

Велику роль у формуванні й розвитку акме відіграють умови, в яких живе та діє людина (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

## Умови формування й розвитку акме (на основі [17])

Умови	Сутність
1	2
Окремі події й ситуації	У різних людей на ранніх етапах їх життєвого шляху виявляється ряд подій і ситуацій, які по-різному (менше або значно більше) впливають на їхнє фізичне здоров'я, особистісне становлення, формування загальних і спеціальних здатностей.
Роль виховання в досягненні акме	На основі багатобічного аналізу процесу становлення індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик багатьох видатних людей, ученими висловлено припущення, що, якщо, проходячи свій життєвий шлях, вони досягали неординарних вершин у відстоюванні загальнолюдських цінностей, у розв'язанні завдань, пов'язаних з вибраною ними областю професійної праці, те це означає, що на попередніх щаблях вікового розвитку їх формування як індивідів, як особистостей, як суб'єктів діяльності йшло у виховнім відношенні нормально або близько до норми.
Вплив мотивації людини	Характер мотивації людини впливає на, «калібр» акме, на його зміст, форми вираження, на сам процес його досягнення, на тривалість періоду акме, на стан і поведінку людини, коли етап акме виявляється пройденим.
Рівень прагнень людини	Пов'язаний з особливостями «Я-Концепції» людини і завжди в значній мірі визначає соціальні і особисті межі вчинку, який «дозволяє» собі зробити людина. Одночасно за інтенсивністю й стійкістю рівня домагань, за його визначеністю стоїть «ціна» у вигляді витрат часу, цілеспрямованої й часто дуже чорнової праці, відмови від випадкових захоплень, яку люди здатні «заплатити», щоб виконувати задумане як особистість, як діяч.
Тривалість або короткостроковість цілеспрямованості	Короткостроковість: мобілізація на граничному для людини рівні наявних в неї фізичних та духовних резервів, тобто видати своєрідний «сплеск» прояву на високому рівні здатностей і здійснити максимальні за її мірками діяння, що повністю укладаються в межі, домагань, а після цього відчуті глибоку порожнечу, непереборну пригніченість і навіть втратити для себе зміст подальшого життя. Тривалість: наявність стратегії побудови життя, яке припускало б постійний рух до здійснення все нових більш важких задумів.

1	2
Наявність недоліків	Фізичний або який інший недолік може збудити у людини неприборкане бажання показати всім, що за своїми здатностями робити великі діяння вона не тільки не поступається іншим людям, але й перевершує їх. І потім, почавши діяти як професіонал, вона йде до більших досягнень і піднімається до рівня дуже яскравого й самобутнього по своїй суті й формі вираження акме.
Вплив суспільства, середовища	Цінності, традиції, моральні норми, моделі поведінки, прийняті в оточуючому середовищі ієнтеріорізуються в особистості, стають основою і підґрунтям досягнення індивідуального акме.

Показником досягнутого рівня акме є практика: наскільки здійснене людиною дійсно працює або буде працювати на соціальний, технічний, духовних прогрес людства, на більш глибоке збагнення законів розвитку природи, суспільства й людини.

Актуальність науки акмеології в контексті професійного розвитку полягає у розробці акмеологічної системи розвитку конкурентоспроможності персоналу, яка заснована на конкурентоспроможності системи навчання та розвитку працівників, визначенні характеристик, умов, факторів впливу на їх професійне становлення та розвиток.

В акмеології конкурентоспроможність фахівця досліджувалася з погляду досягнення найвищих вершин професіоналізму в професійній діяльності й творчості – (К. Абульханова-Славська, С. Анісімов, А. Деркач, А. Бодальов, Н. Кузьміна, Е. Климов), з погляду на концепцію розвитку професіонала та індивідуально-професійний розвиток (В. Агапов, В. Зазикін, Р. Кричевський, А. Маркова, В. Маркин, А. Огнєв, М. Сікач, Ю. Синягин і ін.).

Акмеологічні складові професіоналізму є одночасно базовими елементами розвитку конкурентоспроможного фахівця, тобто професіоналізм – це базовий рівень конкурентоспроможності фахівця, що забезпечує необхідну сукупність характеристик, властивостей і якостей особистості для її подальшого розвитку, який на наступному етапі повинен супроводжуватися виходом на рівень оволодіння компетентностями [98].

Г. К. Максимовим визначені сутнісні характеристики конкурентоспроможного фахівця на засадах акмеології, до яких належать [98]:

- 1) інтелектуальна зрілість (широта розумового кругозору;

- 2) гнучкість і багатоваріантність оцінок того, що відбувається;
- 3) готовність до прийняття незвичайної інформації;
- 4) уміння осмислювати, що відбувається одночасно в термінах минулого (причин) і в термінах майбутнього (наслідків);
- 5) орієнтація на виявлення істотних, об'єктивно значимих аспектів того, що відбувається (на протипагу суб'єктивованої пізнавальної позиції);
- 6) схильність мислити в категоріях імовірного в рамках ментальної (розумової) моделі «як якби» (на протипагу ігноруванню можливості існування неможливих подій);
- 7) ресурсність (володіння достатнім ресурсом освіти);
- 8) комбінація гуманітарних і технічних знань, фундаментальної й технологічної підготовки;
- 9) володіння динамічним інтелектуальним і творчим потенціалом, відповідним до поточної роботи і на перспективний розвиток організації;
- 10) володіння здатністю й готовністю до подальшого саморозвитку і безперервного професійного росту;
- 11) розуміння принципів ринкової економіки в системній організації роботи підприємства;
- 12) прагнення до вищої якості кінцевого професійного продукту;
- 13) висока працьовитість, творче відношення до справи, морально-вольові якості, здатність до ризику, стресостійкість);
- 14) ефективні міжособистісні комунікації (здатність до критики й самокритиці);
- 15) здатність працювати в команді (у тому числі міждисциплінарній), наявність міжособистісних навичок спілкування і взаємодії, здатність взаємодіяти з експертами в інших предметних областях;
- 16) здатність сприймати різноманітність і міжкультурна відмінності, працювати в міжнародному контексті, мати прихильність етичним цінностям;
- 17) воля (відносна) у виборі оптимальних способів виконання ухвалених рішень і програм, забезпечення їх максимально повної реалізації незалежно від впливу зовнішніх факторів;
- 18) володіння сучасними технологіями й засобами розв'язання професійних завдань;
- 19) розуміння особистої відповідальності за реалізацію професійних рішень і прийняття її як моральної норми.

Значимими характеристиками конкурентоспроможності фахівця також є: психологічна готовність до діяльності, мотиваційна спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення, розвиненість різних видів професійної компетентності.

На розвиток професіоналізму та конкурентоздатності фахівців впливає наявність факторів, серед яких виокремлюють психологічні, суб'єктивні, соціально-психологічні – інтегративні (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Акмеологічні фактори розвитку конкурентоспроможності фахівця  
(на основі [98])

Фактори	Сутність
Психологічні	Спрямованість особистості на досягнення високих результатів
Суб'єктивні	Здатності, притаманні особистості: обдарованість, професійні здатності, позитивна орієнтація на професію, чутливість до об'єкта професійного впливу, здатність розбудовувати свій творчий потенціал і продуктивно займатися самовдосконаленням.
Інтегративний фактор	Вплив цілісного освітнього акмеологічного середовища на розвиток фахівця, здатного до стійкого професійного успіху й безперервного самовдосконалення.

Основними компонентами освітнього й професійного середовища, які дозволяють розглядати його як акмеологічний, є: умови для розвитку й саморозвитку суб'єктів освітнього й професійного процесів; форми взаємодії суб'єктів освітнього й професійного процесів; психологічний клімат у колективі; свобода вибору для суб'єктів освітнього й професійного процесів; професійна позиція викладача, керівника [98].

Побудова системи управління розвитком професійної компетентності фахівців у вищому навчальному закладі та виробничій організації на засадах акмеологічного підходу буде спиратися, у першу чергу, на розгляд об'єкту управління з позицій розвитку дорослої та зрілої людини, опору на відповідні принципи, методи та технології впливу.

Аналіз наукової літератури [17; 135] дозволив виявити сутнісні характеристики акмеологічного підходу до розвитку персоналу, які полягають у специфіки його сутності, структури, принципів, основних понять, методів, технологій. Розкриємо їх.

Сутність акмеологічного підходу полягає в здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта на щаблі зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках і опосередкуваннях, для того щоб сприяти досягненню ним вищих рівнів (А. А. Деркач).

Структура акмеологічного підходу визначається А. А. Деркачем як використання загальнометодологічних підходів (комплексний, системний, суб'єктний), загальнометодологічних і спеціальних принципів. Н. В. Кузьміна структуру акмеологічного підходу розглядає в синтезі трьох глобальних підходів, що склалися в різних областях наукового знання):

- 1) системного підходу до вивчення освітніх систем, спочатку сформульованого в педагогіці;
  - 2) цілісного підходу до вивчення людини, сформульованого в психології Б. Г. Ананьєвим;
  - 3) функціонального підходу до дослідження систем, сформульованого П. К. Анохіним.
- А. А. Деркач і В. М. Зазикін у рамках даного підходу виділяють акмеоцентричний і акмеографічний підходи, орієнтовані, насамперед, на конкретні методи.

Основними поняттями акмеологічного підходу є: акмеологічний, акмеографічний підходи, акмеологічні закономірності, акмеологічні умови й фактори, акмеологічні інваріанти професіоналізму, акмеограма, акмеологічний рівень і потенціал, акмеологічні критерії та показники.

Принципами акмеологічного підходу є:

- 1) загальні: детермінізму, розвитку, гуманізму;
- 2) спеціальні: принцип суб'єкта діяльності, життєдіяльності, потенційного й актуального, моделювання, оптимальності, зворотного зв'язку, операційно-технологічний принцип.

Методи акмеологічного підходу: акмеологічний метод – сукупність прийомів, способів дії, що дозволяють ефективно вирішувати завдання продуктивного індивідуально-професійного розвитку до рівня професіоналізму:

- 1) акмеографія – містить акмеографічний опис (база акмеограми): підвищення професійної компетентності, професійних навичок і вмінь, нових способів і засобів діяльності, самоконтролю;
- 2) акмеограма – основа для індивідуального та індивідуально-професійного розвитку;
- 3) методи моделювання, ігромоделювання.

Технології акмеологічного підходу – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня індивідуально-професійного розвитку й професіоналізму.

Акмеологічний підхід до освітніх процесів полягатиме в орієнтації на цілісний і сталий розвиток освітніх систем і суб'єктів освітнього процесу в умовах цих систем. При цьому сутність освіти розуміється як цілісний розвиток зростаючої людини в умовах освітніх систем з акцентом на духовно-моральному потенціалі зрілості на кожній з вікових щаблів (В. Н. Максимова). Завдання при такому підході полягає у тому, щоб людина захотіла розвиватися, самовдосконалюватися через освіту, навчання.

Акмеологічне розуміння педагогічної та управлінської діяльності припускає звернення до механізмів професійного саморозвитку, успішність якого залежить від спеціального формуючого й розвиваючого впливу з боку відповідних фахівців (акмеологів, педагогів акмеологічної орієнтації).

Таким чином, можна зазначити, що система управління навчання та розвитку персоналу, що ґрунтується на акмеологічному підході, передбачатиме:

- 1) акмеологічну спрямованість розвитку професійної компетентності фахівця;
- 2) потенційне й актуальне, моделювання акмеологічної моделі індивідуально-професійних особливостей фахівців;
- 3) розробку акмеограми конкурентоздатного фахівця, яка розроблена на основі виділених базових параметрів-критеріїв, важливих для організації;
- 4) актуалізація розумової й творчої активності тих, хто навчається з метою акмеологічного розвитку;
- 5) формування навичок самодіагностики й побудови програми особистісного розвитку;
- 6) розробку програм психолого-акмеологічного супроводу становлення та розвитку фахівців, удосконалювання індивідуальної траєкторії навчання та розвитку на основі виявлення професійних знань, умінь, професійно значущих особистісних характеристик, здатностей та якостей.



### 3.2 Андрагогічний підхід до управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців в умовах безперервної освіти

Андрагогіка (від греч. andros – доросла людина й agōg – керівництво, виховання) – одне з назв галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих. Термін уперше застосований К. Каппом, німецьким істориком освіти (1833) [125, с. 17].

Андрагогіка – це гуманітарна область знання. У її просторі здійснюється синтез ідей і положень із області не тільки людинознавства, але й суспільнознавства, філософії освіти, культурології, інших дисциплін. Логіка процесу вимагає вироблення теоретичних підстав відбору необхідних відомостей стосовно до навчання різних категорій і груп дорослого населення. Об'єднуючою домінантою служить проблематика учасників освітніх процесів, що характеризуються станом дорослості [117].

Андрагогіка – розділ теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності опанування знаннями і вміннями дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керівництва цією діяльністю з боку професійного педагога [118].

Розвиток андрагогіки прискорився у ХХ столітті, разом із швидким збільшення інформації у сучасному світі і розуміння того, що знання, отримані п'ять-десять років тому, виявляються неактуальними сьогодні і те, що доросла людина, яка прагне бути успішною і затребуваною повинна постійно рухатись у бік особистісно-професійного розвитку.

Необхідність освіти дорослих обумовлена динамікою соціального й науково-технічного прогресу, змінами в змісті й характері праці й суспільної діяльності людей, збільшенням вільного часу й можливостей його раціонального використання. Поворот до освіти дорослих викликаний запитамі ринку праці, головними вимогами якого до фахівця стають компетентність і професіоналізм. Ця обставина приводить до виникнення в багатьох потреби в перепідготовці й одержанні нових навичок, тому що фахівці масових професій неконкурентоспроможні через свою недостатню підготовку [83].

Дорослий є специфічним об'єктом і водночас суб'єктом навчання.

Дорослий, що навчається – це людина, що володіє п'ятьма основними характеристиками, які відрізняють його від недорослих, що навчаються [118]:

1) він усвідомлює себе усе більш самостійною, самокерованою особистістю;

2) він накопичує усе більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання його самого і його колег;

3) його готовність до навчання (мотивація) визначається його прагненням за допомогою навчальної діяльності розв'язати свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети;

4) він прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;

5) його навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами (умовами).

Фундаментальною працею з андрагогіки стала робота М. Ш. Ноулса «Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки» (1970 р.). Основні положення андрагогіки за М. Ш. Ноулсом полягають у наступному [61].

Дорослій людині належить провідна роль у процесі навчання.

Доросла людина, будучи особистістю, що сформувалася, ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління.

Доросла людина має професійний і життєвий досвід, знання, уміння, навички, які повинні бути використані в процесі навчання.

Дорослий шукає якнайшвидшого застосування знань і вмінь, отриманих при навчанні.

Процес навчання в значній мірі визначається тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють йому.

Процес навчання організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається й того, хто навчає на всіх його етапах.

Ідеї та концепції, присвячені проблемам освіти дорослих, відображені в дослідженнях Б. Ананьєва, Б. Бадмаєва, С. Вершловського, Ю. Калиновського, І. Колесникової, Г. Сухобської та багатьох інших.

Сучасне поле досліджень в області андрагогіки містить у собі [117]:

1) вивчення освітніх потреб різних категорій і груп населення з урахуванням віку, статі, соціального статусу, рівня професійної підготовки,

стану здоров'я;

2) вивчення й моделювання напрямків, форм і функцій освітньої діяльності дорослої людини на рівні базової й додаткової професійної освіти, самоосвіти, освітнього дозвілля, просвітницької діяльності, духовного розвитку;

3) розробку змістовно-цільового, технологічного, кадрового забезпечення системи освіти дорослих.

Андрагогічний підхід є новою парадигмою в системі безперервного навчання та освіти дорослої людини. Андрагогічний підхід спирається на розуміння андрагогіки як галузі педагогічної науки і являє собою категорію методології педагогіки як сполучна ланка між гуманістичною парадигмою освіти й теорією освіти дорослих [84]. Розкриємо основні характеристики андрагогічного підходу.

Сутність андрагогічного підходу становить відповідна до цінностей і цілей парадигма гуманістичної педагогіки усвідомлена орієнтація андрагога на реалізацію у своїй діяльності сукупності ключових, основних і похідних понять андрагогічного підходу як інструменту мислєдїяльності; сукупності певних методологічних принципів і принципів навчання, викладання й навчання; методу аналізу досвіду як основного методу андрагогічної діяльності [84].

Принципи, на яких ґрунтується андрагогічний підхід: природовідповідності (врахування закономірностей природного розвитку); культуровідповідності (у контексті культури як середовища вирощування особистості; індивідуально-особистісного підходу (опора на унікальність кожної особистості); ціннісно-значущої спрямованості освіти (спрямованість на знаходження змісту своєї освіти, самоосвіти, сенсу життя, особистісних змістів) [84].

Основні поняття андрагогіки: «андрагогіка», «дорослість», «освіта дорослих», «система освіти дорослих», «технологія освіти дорослих», «самоосвіта», «готовність до самоосвіти», «навченість», «компетентність», «самореалізація», «самоактуалізація», «андрагогічна модель навчання», «андрагог».

Методи, технології андрагогічного підходу: метод аналізу досвіду, організаційно-діяльніснї, інтерактивні, діалогові, комунікаційні, інформаційно-комунікаційні.

На принципах навчання дорослих ґрунтується андрагогічна модель навчання. Процес навчання має дві складові: викладання та учіння. У своєму дисертаційному дослідженні О. Кукуєв побудував систему принципів андрагогічної моделі навчання [84]. (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

## Сукупність андрагогічних принципів [84]

Методологічні принципи	Принципи Навчання	Принципи викладання	Принципи учіння
Принцип природо-відповідності	Навчання дорослих обумовлене зростаючою здатністю особистості до навчання протягом усього життя.	Принцип врахування закономірностей вікового розвитку й особливостей (фізичних, психічних, гендерних) дорослих, що навчаються.	Принцип опори на закладені потенційні можливості для розвитку дорослим учнем свого мислення й почуттів.
Принцип культуро-відповідності	Навчання дорослих здійснюється в процесі самореалізації особистості в світі їх культурного саморозвитку й самоактуалізації.	Принцип вирощування пізнавальних, освітніх, культурних, духовних і т.п. потреб дорослого, що навчається в контексті сучасної культури.	Принцип самовиховання, самонавчання, саморозвитку соціальних і духовних потреб, норм і здатностей дорослого учня в контексті культури соціуму.
Принцип індивідуально-особистісного підходу	Навчання дорослих опирається на суб'єктивність як властивість усвідомлена діючої особистості в процесі її самовизначення.	Принцип опори на професійно- особистісний досвід дорослих, що навчаються	Принцип готовності дорослого учня до взаємодії в процесі обміну професійно- особистісним досвідом.
Принцип ціннісно-значущої спрямованості освіти	Навчання дорослих припускає забезпечення особистості актуальним змістом в умовах оволодіння адекватними способами її обробки й засвоєння.	Принцип відбору, організації й презентації змісту, адекватного запитам дорослих, що навчаються.	Принцип критичного сприйняття дорослим учнем знання як відкритої системи і його творче використання для розв'язку своїх власних життєвих утруднень.

Навчання та розвиток фахівців з вищою освітою продовжується у виробничих організаціях, де подальше навчання необхідно будувати на основних принципах освіти дорослих, обумовлених андрагогічною моделлю навчання. На відміну від педагогічної моделі навчання, де домінує той, хто навчає, в андрагогічній моделі навчання провідна роль належить тому, хто навчається.

С. Філін визначає наступні організаційно-педагогічні умови навчання персоналу організації [169] в освітньому середовищі організації:

здійснення реалізація в освітньому процесі ефектів андрагогічної взаємодії – розширення інтерпретації функцій соціально-професійної компетентності, позитивна мотивація дорослого в безперервній освіті, орієнтація на вимоги організації, що навчається і ринку праці, опанування діючих способів вирішення проблем, значимих для підприємства й дорослого;

проектування цілісної системи андрагогічної взаємодії в навчальній діяльності персоналу підприємств, що включає цільові орієнтації внутрішньофірмового навчання, управління знаннями й випереджальний розвиток особистості, механізми «убудованості» процесу навчання в реальність організації, розвиток внутрішньофірмових комунікацій;

розроблення андрагогічних технології навчання персоналу підприємств, що формують у фахівців соціально-значимі якості – готовність до навчання, мотиваційну готовність, інформаційно-освітню компетентність, організаційно-проектувальну мобільність, рефлексивно-оцінну самостійність;

змінення ролі викладача в сфері навчання персоналу, який повинен виступати як андрагог у різних формах інформаційно-ціннісної взаємодії з дорослими.

У основі формування професійної компетентності фахівця є процес навчання, який має особливості при застосуванні андрагогічного підходу (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

## Етапи процесу навчання на засадах андрагогіки [53]

Етапи навчання у відповідності з андрагогічною моделлю	Завдання
1	2
1. Визначення реальної проблеми, для розв'язання якої необхідне навчання	Вибір провідної освітньої потреби, які можна згрупувати по семи основним блокам: загальна освіта, професійні навички, здоров'я, сімейне життя, громадське життя, дозвілля, розвиток особистості
2. Діагностика тих, хто навчається	Визначення освітніх потреб, тих, хто навчається, виходячи з обсягу й характеру життєвого досвіду, фізіологічних і психологічних особливостей, когнітивного й навчального стилю

1	2
3. Планування процесу навчання	Мети, завдання, змісту навчання. Оптимальне структурування змісту. Форми й методи навчання Критерії, форми, методи й процедури оцінювання досягнень
4. Створення умов реалізації процесу навчання	Комфортні фізичні умови, оптимальна психологічна атмосфера, необхідні навчально-методичні матеріали
5. Реалізація процесу навчання	Перевага створенню проблемних ситуацій, використанню евристичних, дослідницьких, проектних методів навчання, і інших методів, що забезпечують високу включеність тих, хто навчається, у процес навчання та можливість використання їх досвіду
6. Оцінювання процесу й результатів навчання. Корекція процесу навчання	Виявлення в тих, хто навчається реального рівня оволодіння навчальним матеріалом, визначення не засвоєних розділів навчального матеріалу. Визначення подальших навчальних потреб тих, хто навчається. Оцінка якості програми й ефективності всього процесу навчання. Внесення коректив в організацію процесу навчання

Реалізація процесів навчання та розвитку здійснюється шляхом застосування відповідних технологій.

У загальному розумінні технологія (від гр. *techne* – мистецтва, уміння, майстерність і *logos* – слово, поняття, вчення, а також закономірність, взаємозв'язок, порядок) – усвідомлена техніка людської діяльності – індивідуальної чи колективної – у виробничій і в невиробничій сферах, що включає три основні самостійні елементи та етапи здійснення: 1) сукупність знань про ефективні, оптимальні і раціональні способи і засоби практичного досягнення мети, у тому числі здійснення виробничого процесу; 2) діяльність щодо застосування цих та інших видів знань для вирішення певних практичних завдань; 3) самі технологічні процеси, тобто об'єктивно-предметно здійснювані, на раціональній основі побудовані способи і засоби організації виробництва та управління ним [167].

Акмеологічна технологія становлять сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня індивідуально-професійного розвитку й професіоналізму [54].

Як зазначає А. Деркач, в акмеології розроблені й успішно застосовуються гуманітарні технології самопізнання, самооцінки й саморозвитку. Акмеоло-

гічні технології завжди індивідуально спрямовані, вони використовуються для індивідуально-професійного розвитку конкретної особистості.

Головним методом акмеологічних технологій є внутрішньо або зовні здійснюваний акмеологічний вплив, тобто інтегрований і цілеспрямований вплив, здійснюване на особистість або групу гуманістичний зміст, що має, і спрямоване насамперед на розвиток особистості або групи [2].

Акмеологічні та андрагогічні технології навчання належать до специфіки навчання та розвитку дорослих, яка полягає у тому, що навчання дорослих:

засноване на використанні активних методів навчання й технології модерації;  
 дозволяє відразу використовувати отримані знання й уміння на практиці;  
 будується з урахуванням психофізіологічних особливостей дорослої людини;  
 активно використовує в навчальному процесі знання й досвід тих, хто навчається;  
 має заплановані результати, що приносять не тільки користь, але й задоволення від навчання;

є безперервним навчанням або навчанням протягом усього життя.

Акмеологічні технології передбачають інтенсифікацію процесу навчання, що засноване на створенні в навчальному процесі психофізіологічних умов для комплексної активізації резервних можливостей особистості того, якого навчають, які сховані у звичайнім житті й недоступні для використання через існуючі психологічні бар'єри [2].

Основними елементами акмеологічних технологій, які спрямовані на вдосконалення особистісних можливостей людини, у тому числі професійних, є методики [2]:

виявлення й дослідження схованих психофізіологічних можливостей і резервів особистості професіонала, умов їх проявів і активізації;

активізації резервних можливостей особистості (активізації неусвідомлюваних процесів психічної діяльності, застосування приймань саморегуляції й самовдосконалення з використанням зворотних зв'язків по показниках результативності саморегуляції);

комплексної активізації творчої діяльності (з використанням психологічних приймань колективної психології, у тому числі суггестивних і ігрових форм творчості).

Як зазначає Л. О. Лісіна, акмеологічні технології післядипломної освіти спрямовані на стимулювання саморозвитку і характеризуються тим, що в них освітня система «розгортається» від першої особи: самостійне передбачення кінцевих результатів; шляхи досягнення, визначення й форма пред'явлення системи знань – завдань тим, кого навчають, і стимулювання їхньої творчості в

пошуках найбільш продуктивних рішень [90].

Розглядаючи технологію як певну послідовність дій, спрямовану на досягнення запланованого результату і спираючись на розробки Л. О. Лісіної [91], можна визначити послідовність діяльності тих, хто навчається наступним чином:

- 1) самоаналіз особистісно-професійних утруднень і самооцінка якості професійної діяльності;
- 2) послідовне знаходження протиріч, формулювання проблем, постановка завдань для необхідного навчання та розвитку;
- 3) рефлексія; осмислення своєї власної проблеми в контексті загальних проблем професійної галузі;
- 4) професійне самовизначення і формування цілей діяльності
- 5) засвоєння нових знань професійних знань і вмінь;
- 6) рефлексія навчально-пізнавальної діяльності в системі післядипломної освіти.

До акмеологічних технологій належать: контекстні, інтерактивні, ігрові, моделювання, інформаційно-комунікативні, тренінгові, індивідуального саморозвитку за допомогою спеціальних програм і методик.

Андрагогічні технології ґрунтуються, по-перше, – на вікових особливостях дорослих, по-друге, – на принципах андрагогіки.

Технологія навчання дорослих – це обґрунтована андрагогічними принципами система дій дорослих, що навчаються і тих, хто навчає, здійснення яких приводить до гарантованих результатів [109].

На думку С. І. Змеєва, структура технології навчання дорослих становить систему операцій, технічних дій і функцій, реалізованих дорослими, що навчаються й навчальними на кожному етапі процесу навчання. Тому технологія навчання дорослих може розглядатися як організація, керування та контроль процесу навчання дорослих, що навчаються [54].

С. Змеєв сформулював і розкрив андрагогічні принципи навчання, які складають основу навчання дорослих [54]:

- 1) пріоритет самостійного навчання;
- 2) принцип сумісної діяльності;
- 3) принцип опори на досвід тих, хто навчається;
- 4) індивідуалізація навчання;
- 5) системність навчання;
- 6) контекстність навчання;
- 7) принцип актуалізації результатів навчання;



- 8) принцип елективності навчання;
- 9) принцип розвитку освітніх потреб;
- 10) принцип усвідомленості навчання.

Відповідно до андрагогічних принципів А. Кукуєв пропонує наступну класифікацію андрагогічних технологій [84] (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

## Класифікація андрагогічних технологій за А. Кукуєвим [84]

Освітні технології	Педагогічні технології («Стратегія»)	Технології навчання («Тактика», «Практика»)
Природовідповідні технології	Здоров'язберігаючі технології	Ігри
Культуро відповідні технології	Комунікативні технології	«Дебати»; Дискусія
Технології індивідуально-особистісного підходу	Інтерактивні технології	Ситуативне навчання; співробітництво в команді
Технології ціннісно-значущої спрямованості	Проектні технології	Проблемно-дослідницьке; проблемно-пошукове; проектне навчання

Узагальнюючи роботи О. Пометун, Селевко, Пехоти, пропонуємо наступну класифікацію андрагогічних технологій навчання (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

## Андрагогічні технології навчання

Пасивні технології навчання	Активні технології навчання	Інтерактивні технології навчання
Повідомлення інформації Розповідання історій з досвіду	Спрямована бесіда Інтелект карти Конференції, семінари Дискусії Практичні ситуації, кейси Аналіз критичних інцидентів Моделювання, проекти	Робота в прах Робота в трійках Робота в малих групах (4-5 осіб) Ігрові технології Тренінгові технології

У дисертаційному дослідженні С. Філіна побудована, обґрунтована система андрагогічних технологій навчання персоналу, що включає [169]:

1) проектно-стратегічні технології (моделювання корпоративної системи для диверсифікованості компанії, проектування модульної організації навчального процесу й ін.);

2) технології організаційно-змістовних змін (навчальні ділові ігри, метод створення навчальної фірми, розробка програм розвитку й ін.);

3) технології розвитку внутрішньофірмової комунікації (кейс-метод, методи подолання конфліктів і ін.);

4) поведінкові технології й технології особистісного росту (коучинг-метод, консалтинг, тренінги, бізнес-тренінг та ін.);

5) технології побудови організації, що навчається (ділові, рольові й імітаційні ігри, комп'ютерні технології й ін.).

Модель управління розвитком професійної компетентності фахівця в умовах неперервної освіти містить чотири компонента, що представлено на рис. 3.1.

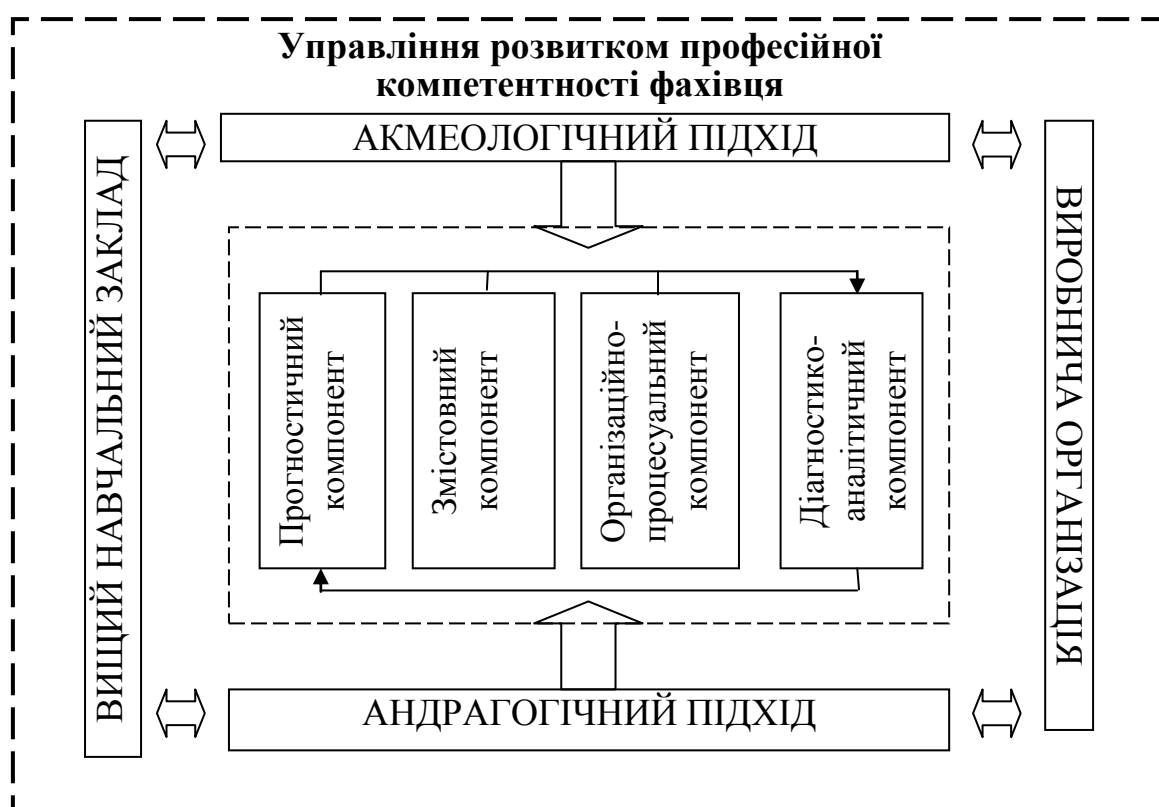


Рис. 3.1. Загальна модель управління розвитком професійної компетентності фахівців на основі акмеологічного і андрагогічного підходів

Отже, можна зазначити, що система управління розвитком професійної компетентності фахівців, побудована на акмеологічному та андрагогічному підходах, має містити компоненти (рис. 3.1):

1) прогностичний компонент – визначення потреб та базових (еталонних) моделей якості професійної компетентності та конкурентоздатності персоналу, потреб у його навчанні та розвитку;

2) змістовний компонент – визначення змісту освіти, типів, видів, форм навчання та розвитку персоналу з урахуванням акмеологічного та андрагогічного підходів;

3) організаційно-процесуальний компонент – формування акмеологічного інформаційно-навчального середовища, яке створює умови для розвитку та саморозвитку суб'єктів освітнього та професійного процесів; організація та реалізація освітнього процесу з використанням акмеологічних та андрагогічних методів і технологій;

4) діагностико-аналітичний компонент – моніторинг рівня професійної компетентності та конкурентоздатності персоналу з використанням акмеограм, професіограм, кваліметричних моделей, засобів психолого-андрагогічної діагностики.

Отже, можна зазначити, що застосування акмеологічного та андрагогічного підходу є значним ресурсом системи управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців як в процесі їх підготовки у вищому навчальному закладі, так і у післядипломній освіти (виробничій організації, підприємстві, установі тощо).

Майбутні фахівці, що отримують професійну підготовку у вищому навчальному закладі надалі переходять до категорії персоналу організації, де їх компетентність становить основний ресурс її розвитку.

Управління компетентністю в організації – це сукупність дій, спрямованих на набуття необхідної компетенції (компетентності) відповідно до потреб організації, що визначається порівнянням потреб підприємства з наявними ресурсами. Потреба організації – необхідний кількісний і якісний склад персоналу згідно з обраною стратегією розвитку; ресурси – працівники організації з досягнутими компетенціями (компетентностями), їх бажання, мотиви, прагнення.

Управління компетентністю відбувається на рівні організації і на рівні самої особистості. На рівні організації воно охоплює:

1) оцінку наявних ресурсів (за складовою компетентності), оцінку мож-

ливостей знань, навичок персоналу, явних і прихованих) які за необхідності можна розвивати);

2) оцінку потреби організації в персоналі відповідно до мети, завдань, обраної стратегії на найближчі роки;

3) знання вимог посад (за змістом і за структурою);

4) порівняння ресурсів.

Це дає змогу визначити: яка кількість персоналу відповідає обраній стратегії, яка кількість персоналу потребує перенавчання (додаткового навчання) у зв'язку та зміною стратегії фірми; яких працівників доведеться найняти (звільнити) для успішної реалізації поставлених завдань.

Управління компетентністю на рівні особистості передбачає оцінку індивідом своїх можливостей відповідно до вимог посади, відтак активізацію здобутих ним раніше знань, навичок, інформації, формування мети своєї діяльності на обраній посаді і прийняття ним рішення, відповідає його компетентність вимогам посади чи потрібне навчання.

Застосування акмеологічного та андрагогічного підходів робить процес управління компетентністю в організації більш цілеспрямованим, усвідомленим та особистісно-орієнтованим.

Теоретичні та емпіричні дослідження даного напрямку роботи науковців і практиків, зокрема менеджерів з персоналу, сприятимуть розвитку професійної компетентності персоналу і побудові конкурентоздатної організації, що навчається.

## 4. ПРАКТИЧНІ І ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ

### 4.1. Актуальні проблеми забезпечення виробничих організацій компетентним персоналом<sup>1</sup>

Роль і функції персоналу розвиваються під впливом розвитку моделей людського суспільства, що міняють актуальні предмети виробництва. Науково-технічна революція й зростання доходів населення в постіндустріальному суспільстві сприяли переходу від виробництва товарів, характерного для індустріального суспільства, до виробництва послуг. Цей перехід зробив найціннішими економічними ресурсами професіоналізм, навченість і креативність людини. У новій постіндустріальній фазі розвитку суспільства головними ресурсами економіки стали інформація й знання, а найбільш затребуваними – працівники, що володіють знаннями й уміннями в сфері обробки інформації. Основним соціально-економічним ресурсом і метою когнітивного суспільства, що формується, є не знання працівника, а його здатність до пізнання, уміння одержувати актуальні знання з різних джерел і практично їх використовувати. Когнітивний (пізнавальний) потенціал людини гарантує йому пристосування до мінливих умов навколишнього середовища. Сьогодні економіка вимагає прискореного розвитку інтегральної виробничо-освітньої праці в інформаційних середовищах. Тому має сенс звернути увагу на рекомендації науки, що народжується, – когноміки. Її ціль – формування бажання людини, по-перше, зосереджувати силу й ресурси на задоволення інстинкту пізнання, закладеного в його природі, по-друге, максимально використовувати отримані знання в житті [62, с. 10; 158].

Вітчизняний бізнес змушений функціонувати в надскладному середовищі, що комбінує ознаки всіх моделей суспільства. Для забезпечення надійності своєї життєдіяльності йому необхідно враховувати світові тенденції управління розвитком і використанням потенціалу головного свого ресурсу – співробітника. Останнім часом не тільки вчені, що займаються методологічними й методичними проблемами трудової активності людини, але й автори підручників з ме-

---

<sup>1</sup> Використано матеріали Бічулі І. В.

неджменту, теорії організаційної поведінки, управлінню персоналом [Р. Дафт, М. Армстронг, Ф. Лютенс, О. Віханський і ін.] вводять у зміст розділи, глави й параграфи, присвячені принципово новим технологіям упорядкування трудової активності грамотного персоналу, що володіє високим творчим потенціалом. Але побудова більш-менш логічної парадигми управління персоналом в умови формування когноміки не закінчилася. У зв'язку із цим виникає необхідність уточнення актуальних напрямків забезпечення організацій кваліфікованим персоналом в умовах ускладнення середовища бізнес-діяльності й перебудови правил взаємодії вищої школи, роботодавця й носія робочої сили.

Велику надію на рішення проблем забезпечення організацій кваліфікованим персоналом наука й педагогічна практика покладають на освоєння компетентнісної парадигми освіти. Але думки вчених із приводу її конструктивності не збігаються й усе ще не відрізняються переконливістю. Автори перших класичних публікацій по компетенціям (наприклад, Дж. Равен, Л. Спенсер, М. Спенсер) не обтяжували себе проблемами технологічних рекомендацій з їхнього практичного освоєння. У сучасній літературі пропонується безліч варіантів опису еволюції освітніх парадигм, все частіше висловлюються думки про необхідність їхнього синтезу й визначення в ньому місця й ролі компетентнісної. Наприклад, на користь прийняття компетентнісного підходу не як єдино правильного, а як необхідного доповнення до знаннєвої парадигми в умовах побудови когнітивного суспільства приводять досить переконливі аргументи М. Карпенко, В. Меськов, А. Мамченко, А. Андреев, В. Надвоцька, Е. Ямбург [62; 104; 111; 5; 186] і інші.

Не претендуючи на глибокий аналіз дискусій із цього приводу, приведемо думки й аргументи визнаних фахівців у сфері освіти про необхідність синтезу педагогічних парадигм. На користь гармонізації педагогічних парадигм як стратегії розвитку освіти висловився ще в 2004 р. член-кореспондент РАО, доктор педагогічних наук Е. Ямбург, проаналізувавши переваги й проблеми чотирьох парадигм освіти: когнітивно-інформаційної (у звичному сприйнятті більше відомої як знаннєва); особистісної; культурологічної; компетентнісної. Остання, на його думку, призначена для підготовки сферою освіти вмілого й мобільного працівника, що володіє не набором інструментів рішення проблем, а способами й технологіями їхнього одержання [186]. Цю ідею підтримує відомий педагог А. Андреев [111]. Причину обмеження знаннєвої парадигми пояснює дійсний член Петровської академії наук і мистецтв, доктор педагогічних

наук, професор, ректор муніципального інституту (м. Нижньокамськ) Ф. Ялалов. На його думку, на ринку праці спостерігається надлишок фахівців з якісною вищою фундаментальною освітою, реальна ж економіка стала зазнавати недостачу практико-орієнтованих кваліфікованих кадрів. Ця ситуація вимагає швидкого освоєння діяльнісно-компетентнісного підходу до практико-орієнтованої освіти, у якому досвід діяльності здобуває статус дидактичної одиниці [185].

Важливим доповненням до аналізу думок вчених є аналіз досить авторитетними фірмами й організаціями проблем забезпечення персоналом, які вони виявили в процесі дослідження практики.

Не можна не погодитися з тим, що освіта багато в чому визначає ефективність інновацій – критичного ресурсу розвитку економіки. Фірма General Electric на основі аналізу інноваційного клімату організацій зробила висновок, що одним з бар'єрів на шляху його формування є неякісна освіта [56]. Тільки 35 % респондентів погодилися з тим, що школи й університети забезпечують рівень освіти, необхідний для формування інноваційних лідерів майбутнього. При цьому серед найбільш важливих факторів, що сприяють успіхам інновацій, 42 % російських керівників виділяють наявність співробітників з більш високим рівнем технічної (практичної) підготовки, а 64 % – співробітників, що вміють креативно мислити й знаходити нестандартні рішення. Цей резерв зафіксувала й транснаціональна аудиторська компанія Pricewaterhouse Coopers, що вивчила думки керівників найбільших компаній миру про тенденції в області управління персоналом [59]. Через недостачу талантів кожний четвертий керівник у світі змушений відкладати стратегічні ініціативи або відмовлятися від можливостей розвитку бізнесу. У Росії ця проблема стоїть особливо гостро, тут 70 % керівників вважають, що одним із самих складних кадрових завдань є залучення й утримання менеджерів середньої ланки, що володіють високим потенціалом. Не заперечують вони наявності цієї проблеми й у відношенні кваліфікованого виробничого персоналу, а також молодих фахівців. Така ситуація змушує компанії змінювати стратегії управління персоналом. Найближчим часом цим прогнозують зайнятися 78 % керівників у світі й 69 % у Росії. За даними дослідження, 55 % компаній вважають, що в 2012 році конкуренція в пошуку висококваліфікованих співробітників зросте.

Однак не тільки залучення в компанію ключових співробітників, але й подальше їхнє утримання усередині організації починає турбувати робо-

тодавців. Вивчаючи цю проблему, транснаціональна аудиторська компанія Pricewaterhouse Coopers представила результати щорічного опитування керівників найбільших компаній світу [59]. Пошук і утримання потрібних фахівців залишаються їхнім основним завданням. Тільки 30 % керівників по усьому світі й 35 % у Росії впевнені в тому, що зуміють залучити необхідні для реалізації стратегії своєї компанії людські ресурси, а відповідно 43 % і 46 % думають, що забезпечувати їхню галузь необхідним персоналом стало складніше.

Про зміну переваг роботодавців свідчить ранжирування ними найбільш бажаних характеристик можливих співробітників, яких вони шукають на ринку праці. За результатами опитування порталу Career.ru на перше місце (85 % опитуваних) респонденти поставили такі особисті якості працівника, як відповідальність, комунікабельність, ініціативність, самостійність, ретельність. Актуальними залишаються навички роботи на комп'ютері (49 %); прикладні знання, наявність досвіду (42 %); широкий кругозір, наявність знань у різних галузях (39 %). Хоча досить високо цінуються роботодавцями також і глибокі теоретичні знання претендентів у своїй галузі (37 %), а також знання спеціалізованих програм за професією (32 %). Червоний диплом і наявність рекомендацій як умова надання робочого місця одержали всього 6 % голосів роботодавців. Роботодавців приваблюють сьогодні соціально-психологічні, поведінкові характеристики персоналу й наявність практичного досвіду [60]. Ці дані переконливо свідчать на користь актуалізації компетентнісної парадигми освіти.

Компанією Pricewaterhouse Coopers отримана цікава відповідь на питання, чи можна очікувати на ринку праці власників бажаних якостей і які незвичайні проблеми з'являться з їхнім залученням. Її дослідження підтвердили поява й зростання на ринку праці мілленіалів – представників тих, хто народився в період з 1980 по 2000 роки [82]. Опитування більш 4 000 молодих фахівців у більш ніж 70-ти країнах світу показало, що вони через кілька років будуть становити більш половини зайнятого населення, і ця тенденція значно змінить цінності праці. Мілленіали вважають найбільш важливою життєвою цінністю баланс між роботою й родиною (95 % респондентів); 22 % опитаних вважають робоче місце привабливим, якщо роботодавці забезпечують професійне зростання, можливість учитися; 19 % респондентів вважають важливою характеристикою трудового процесу вільний робочий графік. Цінність грошових винагород (включаючи зарплату) визнали 14 % респондентів. У зв'язку із цим фахівці Pw попереджають роботодавців про те, що з поліпшенням умов праці почнуть-



ся інтенсивна плінність кадрів.

Оскільки багато керівників висловили свою тривогу щодо залучення на роботу висококваліфікованих менеджерів середньої ланки, представляє інтерес узагальнення стану ринку праці саме цього персоналу, виконане HeadHunter. Молоді фахівці нового покоління вважають важливим джерелом, яким вони можуть скористатися для виконання функцій керівника, свою здатність оперативно реагувати на зміну ситуації. Резервами, що забезпечують, цю здатність, на їхню думку, є вміння емоційно прихилити співрозмовника, провести переговори з вигодою для себе. Споживачі ж послуг мілленіалів-керівників, за даними опитування HeadHunter, вважають найбільш значними їхніми перевагами більшу працездатність, активність і гнучкість у роботі, забезпечувану прекрасною орієнтацією у світі високих технологій. Недолік досвіду молодих менеджерів утрічі компенсується їхнім ентузіазмом, здатністю пристосовуватися до постійно мінливого законодавства й технологій [161].

Насичення робочих місць інтелектуальними співробітниками вимагає істотних змін інструментів упорядкування їхньої трудової активності. Ділове партнерство й коучинг зараз затребувані як ніколи. IBM Global CEO Study зацікавили технології й наслідки переходу від командного управління до співробітництва [57]. Дослідження показало, що у процесі цього переходу більшість керівників змінюють характер взаємодії з підлеглими, додаючи у відносини з ними значну частку відкритості, прозорості, залучаючи співробітників в управління через проектні команди. Переваги цієї тенденції, що стрімко розвивається, очевидні. Відповідно до результатів дослідження компанії, які перевершують конкурентів, на 30 % частіше називають ключовим фактором, що впливає на економічний успіх, відкритість. Вона характеризується більш широким використанням у менеджменті соціальних інструментів забезпечення співробітництва й інновацій. Крім того, лідируючі в управлінні персоналом організації використовують методи, що розкривають потенціал колективних знань і неформальних мереж усередині організації для того, щоб нові ідеї й рішення сприяли росту продуктивності й прибутковості. Ця тенденція притягує серйозні наслідки не тільки для самих керівників, але й для їхніх компаній у цілому, менеджерів, рядових співробітників, для університетів і бізнес-шкіл, а також для постачальників інформаційних технологій. Багато керівників вважають ці технології потужним інструментом перетворення організаційних структур. Понад половини опитаних (53 %) планують використовувати їх для розвитку партнер-

ства із зовнішніми організаціями, а 52 % респондентів уже зайняті розвитком співробітництва усередині своєї організації. Ключовими факторами успіху персоналу в умовах більш складного й взаємозалежного бізнес-середовища більшість керівників назвали такі соціальні навички, як уміння взаємодіяти (75 % респондентів), спілкуватися (67 %), виявляти творчий підхід і гнучкість (61 %).

Тенденція розширення співробітництва, кооперації розповсюджується зараз також на відносини з діловими партнерами. Якщо в 2008 році не набагато більше половини опитаних планували розширювати партнерські відносини, то сьогодні вже понад дві третини респондентів мають намір дотримуватися цієї стратегії [57].

Соціалізація відносин з партнерами вимагає певних знань і вмінь. Дослідження відомою фірмою MCKINSEY впливу соціальних технологій на показники вартості й продуктивності показали, що 70 % компаній у тому або іншому ступені вже застосовують їх, але далеко не всім вдається хоч якось наблизитися до використання всіх закладених у них переваг. У той же час, за оцінками MGI, таке використання може підвищити на 20–25% продуктивність висококваліфікованих працівників, у тому числі менеджерів і фахівців, які взаємодіють із клієнтами. Стримує зростання ефективності соціальних технологій неготовність компаній змінювати корпоративну культуру й організаційну структуру. Щоб витягти всю можливу економічну вигоду із соціальних технологій, компанії повинні розвивати відкритий обмін інформацією й формувати внутрішній клімат довіри, ділового партнерства й співробітництва [58].

З огляду на підвищення попиту на моделі організації, що навчається, у контексті єдності виробничо-освітнього процесу і його місця в економіці, вища школа повинна дати студентам уявлення про таку модель синтезу пізнання й практичної дії як культурадигма [42]. Орієнтація на її рекомендації сприяє створенню такої програми розвитку освітніх процесів організації, що не буде відкинута її персоналом.

Як стає зрозумілим з вище наведеного тексту, у міру освоєння когнітивної економіки зростає актуальність проблеми залучення організаціями кваліфікованих кадрів. Вищій школі для забезпечення відповідності випускників вимогам ринку, необхідний не перехід до компететнісної парадигми підготовки студентів, а вмiле доповнення стандартної знаннєвої парадигми її положеннями. Дослідження ринку праці показують необхідність підвищення питомої ваги в

навчальних планах дисциплін гуманітарного циклу, розвиток у студентів здатності оперативно виконувати наукові дослідження й орієнтуватися на культурадигму як методологічну основу мінімізації опору колективу впровадженню інновацій у роботу. Роботодавці для залучення й утримання талановитих молодих працівників повинні звернути увагу на освоєння соціально-психологічних і освітньо-виховних інструментів впливу на трудову поведінку персоналу. Тим, хто хоче мати надійний базис у житті, необхідно орієнтуватися на перманентну освіту й придбання навичок учитися самостійно. Подальші дослідження проблем забезпечення організацій висококваліфікованим персоналом доцільно зосередити на питаннях діагностики професійно-кваліфікаційного потенціалу працівників підприємства й розробки планів його необхідного й достатнього розвитку.

#### 4.2. Технології розвитку професійної компетентності організації за рахунок кадрової політики

Інформатизація і інтенсивне насичення економіки сучасними технологіями, прискорення і ускладнення змін навколишнього середовища, до яких необхідно своєчасно адаптуватися сучасним підприємствам, робить найважливішим ресурсом, який забезпечує надійність їх функціонування і розвитку, висококваліфікований персонал. Незважаючи на поступовий розвиток в Україні ринку праці, проблема якісних «людських ресурсів» для вітчизняних підприємств залишається актуальною, а технології забезпечення ними вимагають удосконалення і розвитку. Справа в тому, що ринкова економіка, з одного боку, збільшує у власників робочих місць кількість варіантів залучення працівників до роботи на своїх підприємствах, з іншого, носії робочої сили отримують більшу свободу їх вибору. Тому ефективне поєднання їх інтересів стає набагато складнішим і вимагає розроблення відповідних механізмів управління цим процесом з боку підприємства.

Проблема забезпечення відповідною робочою силою підприємств не нова. Її дослідження знайшли відображення в роботах таких відомих учених, як Г. Резапкіна, С. Карташов, К. Кравченко, А. Кібанов, Б. Шнайдер, В. Гриньова та ін. Однак переваги і недоліки, причини і умови ефективного використання

визначених за змістом окремих технологій не знайшли системного дослідження і узагальнення. Для того, щоб продовжити дослідження цього напрямку управління персоналом доцільно провести аналіз еволюції засобів і механізмів ефективного забезпечення підприємств відповідним персоналом. Це забезпечить розуміння тих чинників, які спонукали їх зміну, створить підстави прогнозування їх розвитку. Володіння такими знаннями надасть можливість як для формулювання нових проблем цієї сфери менеджменту, так і визначення конструктивних засобів і шляхів їх розв'язання. На основі цього можна розробити відповідні методичні рекомендації щодо забезпечення сучасних підприємств персоналом.

Слід зауважити, що проблема впорядкування процесів відбору персоналу стала усвідомлюватися відтоді, коли почав інтенсивно розвиватися розподіл праці і з'явилася потреба у виявленні і розвитку професійно важливих характеристик людей, необхідних для забезпечення якісного виконання роботи у відповідних виробництвах. Ускладнення функцій на робочих місцях і водночас розвиток здатності людини виконувати їх не були узгоджені в просторі і за часом. Їх розбалансування і обумовило необхідність виділення окремої підфункції в управлінні діяльністю різного виду організацій робочою силою, яка б відповідала її запитам.

Процес інституціоналізації системи пошуку і відбору персоналу пройшов довгий і складний шлях. Аналіз літератури [64; 78; 144] показав, що учені, які вивчають його проблеми, традиційно виділяють в ньому три основні етапи і узагальнюють особливості кожного з них. Перший, донауковий етап досить детально охарактеризований Г. Резапкіною [144]. Її дослідження показують, що він розпочався 4 – 5 тисяч років тому в період формування рабовласницьких держав на Стародавньому Сході. Прикладом спеціальної форми забезпечення персоналом відповідних організацій може бути школа урядовців, створена свого часу в Єгипті, яка виконувала підготовку елітної касти державних службовців. Відбір до неї був досить складним, цілеспрямованим, передбачав використання при відборі претендентів багатьох критеріїв (розумові здібності, фізичний розвиток, культурний рівень тощо). У цій країні жорсткий відбір проходили також майбутні жерці. Значна їх роль у впорядкуванні життя суспільства вимагала оцінки етичних, трудових, вольових і інтелектуальних якостей кандидатів. Найбільш складним і відповідальним етапом відбору було випробування претендентів спокусами. І лише тим, хто зумів встояти перед ними, надавали можливість опанувати жрецьке мистецтво.

Найвищі досягнення донаукового етапу у відборі персоналу на відповідні

робочі місця були отримані в Древній Греції. В цей час вимоги до комплектування кадрами підприємств різко посилилися і ускладнилися, оскільки саме професіоналізм ремісників, мореплавців, воїнів перетворився на основу забезпечення надійності виконання ними відповідних важливих для суспільства функцій. Розвитку технологій професійного відбору значною мірою сприяли праці старогрецьких мислителів, в яких вперше були систематизовані критерії і якості, які враховувалися при відборі претендентів на виконання того або іншого різновиду діяльності. Вже в цей період формування системи професійного відбору практично почала ігноруватися належність претендента до багатого і знатного роду, а головну увагу звертали на якість його розуму і інтелекту, досвід і особисті досягнення у сфері певного різновиду трудової діяльності.

Другий так званий класичний етап розвитку системи відбору кадрів почав формуватися під впливом великої індустріальної революції XVIII–XIX ст., яка стимулювала розвиток капіталізму. В цей час відбувалася поступова заміна малопродуктивної ручної праці механізованою, докорінно змінювалися умови роботи, змінювалися і суспільні форми розподілу праці та інші процеси, пов'язані із забезпеченням підприємств робочою силою. В цей час інтенсивне ускладнення і збагачення праці обумовило необхідність виділення в окрему функцію діяльність з впорядкування і узгодження окремих її процесів, з'являється новий тип працівника – менеджер. Він стає заміником хазяїна підприємства у стосунках між ним і найманими працівниками. Саме в цей час зміни економічних підвалин суспільства супроводжувалися поглибленням розриву між інтересами найманих працівників і господарів. Виникла гостра потреба виокремлення і оформлення спеціальної функції, делегування її окремим працівникам, здатним розв'язувати протиріччя між власниками робочої сили і капіталу. Ця функція ускладнювалася і збагачувалася і поступово на великих підприємствах почали з'являтися структури (відділи, служби), призначенням яких стало вирішення проблем кадрового забезпечення. Звернемо увагу на той факт, що перші адміністратори з персоналу іменувалися секретарями з добробуту. Їх головна функція полягала в узгодженні інтересів адміністрації і робітників. Для цього вони повинні були в процесі спілкування з найманими працівниками діагностувати їх здібності і проблеми використання їх потенціалу, а потім давати рекомендації керівникам і власникам підприємства відносно того, як активізувати трудову поведінку персоналу і забезпечувати зростання продуктивності їх праці. Кадрова проблема у той час розв'язувалася скоріше не через навчання, а через залучення кращих працівників з

інших підприємств грошовими обіцянками і різними привілеями.

Першими чітко сформулювали нагальність проблеми наукового обґрунтування відбору кадрів американський учений Т. Парсонс і німецький психолог Х. Мюнстерберг. Але практично кардинальні зміни в системі відбору персоналу стали можливі тільки в 20-х роках ХХ століття. Конструктивне підґрунтя для цього створила теорія Ф. Тейлора про наукову організацію праці. Саме цей учений сформулював необхідність приділяти увагу у сфері кадрової політики створенню спеціальної системи пошуку і відбору персоналу, а також оцінки відповідності керівника його посаді. Головним принципом класичного етапу відбору персоналу була переважна орієнтація на професійні якості претендентів. Форма залучення на цьому етапі поступово розвивалася і вже мала назву профконсультування і профвідбір.

Переломним моментом в роботі кадрових служб можна вважати кінець 1950-х – початок 1960-х рр. В цей час інтенсивно розроблялася так звана «теорія якості», яка першим предметом свого дослідження обрала управлінців. Досвід відбору кадрів з промисловості почав розповсюджуватися у всі сфери економіки. Представники цього напрямку в першу чергу звернули увагу на необхідність використання в підборі претендентів на посаду керівника таких лідерських особистісних рис, як енергійність, воля, рішучість, оперативність та ін. Розвиток наукового забезпечення відбувався шляхом уточнення необхідних якостей, необхідних, з погляду авторів, для успішного виконання управлінських функцій. Серед них найчастіше згадувалися такі як уміння передбачати, швидка реакція, витримка, терпіння, здатність привертати увагу, тактовність, але, перш за все, – енергія, розум і характер. Найслабкішою і уразливою стороною нової теорії стала її основна ідея, згідно з якою керівник повинен володіти всіма чеснотами і не мати жодної вади.

Як зазначають вчені [144; 164], у Радянському Союзі в 1960-х рр. розпочався новий етап розвитку систем відбору персоналу. Він був пов'язаний з появою і бурхливим розвитком заводської (прикладної) соціології. Її науково-методичному забезпеченню надавали значної уваги такі відомі соціологи як Є. Клімов, В. Тарасов та ін. Спочатку їх рекомендації впроваджувалися в практику служб соціального розвитку великих підприємств, штат яких комплектувався соціологами, психологами і економістами. Найбільшого розвитку прикладна соціологія і психологія праці досягла в 70-ті і на початку 80-х років. В цей час виокремилися оригінальні школи і напрями, а в ряді галузей промисловості

склалася розгалужена система відповідних заводських служб. Охарактеризований вище етап забезпечення підприємств персоналом повністю реалізувався і на українських підприємствах. Однак глобальне реформування суспільства на початку 90-х років суттєво позначилося на життєдіяльності підприємств і системах управління ними. В цей час поступово зникають заводські служби з управління персоналом, а їх функції відбору персоналу поступово переходять до оновлених відділів кадрів і спеціалізованих рекрутингових агентств.

Поява нових специфічних форм відбору персоналу обумовлена дією як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. До переліку перших можна віднести посилення мобільності робочої сили, розвиток конкуренції власників робочих місць у боротьбі за висококомпетентний персонал, вдосконалення і розвиток системи управління персоналом. Джерелом другої частини чинників є новий працівник, який під впливом інформатизації і інтелектуалізації суспільства з носія робочої сили поступово трансформується у власника людського капіталу. Такий працівник прагне знайти на робочому місці не тільки джерело доходів для поповнення власного бюджету, а й можливість самовдосконалюватись, реалізувати свій творчий потенціал, задовольняти потреби у спілкуванні з компетентними колегами, працювати в творчій команді тощо. Саме це і дає підстави говорити про початок третього етапу розвитку механізмів відбору персоналу на вітчизняних підприємствах і в організаціях. Характеристика періодів формування відбору персоналу представлена в табл. 4.1.

Як показав аналіз літературних джерел [10; 28; 67; 144], характерною особливістю сучасного етапу вирішення проблем кадрового забезпечення підприємств є зміна в системі критеріїв відбору персоналу. Акцент переноситься з професійних на особистісні якості кандидатів і перш за все на їх здатність вчитися і швидко впроваджувати в практику набуті знання. Проблема мати в потрібний час, у потрібному місці, у потрібній кількості і з відповідною кваліфікацією персонал, необхідний для вирішення тактичних і стратегічних завдань, набуває для вітчизняних підприємств особливої актуальності. Багато керівників вже усвідомили, що результативність діяльності підприємства в ринкових умовах найбільшою мірою залежить від здатності його персоналу відповідати новим соціальним, політичним, економічним змінам, які виникають в зовнішньому середовищі. Вони звертають увагу на розроблені у розвинених країнах нові технології забезпечення персоналом підприємств, а особливо – на рек-

Таблиця 4.1

## Характеристика періодів формування відбору персоналу

Етапи відбору	Період формування	Причини виникнення	Представники етапу	Внесок учених в розвиток відбору персоналу	Характерні принципи	Форма, характерна для етапу	Особи, що здійснюють відбір
Донауковий етап	4 – 5 тисяч років тому	Поділ праці	Арістотель, Піфагор, Гіппократ, Платон	Систематизували якості, необхідні для конкретної професії	Відбір за особистими заслугами, якістю розуму і інтелектом, а не за при належністю до багатого і знатного роду	Вербування, відсіювання	Чітко не визначено
Класичний етап	кінець XIX – початок XX століття	Необхідність в науковій організації праці і підвищенні її продуктивності	Ф. Гальтон	Показав наявність відмінностей між людьми одного віку	Відбір переважно за професійними якостями	Профвідбір, профконсультація	Секретарі з добробуту
			Т. Парсонс	Сформував принципи відбору персоналу			
			Ф. Тейлор	Створив спеціальну систему пошуку і відбору персоналу			
			Г. Мюнстерберг	Розробив психологічні тести для оцінки професійних здібностей людини			
Другий етап	початок 1960-х рр. – початок 90-х рр.	Інформатизація бізнесу, впровадження «високих технологій», глобалізація	В. Тарасов Є. Клімов	Запропонована унікальна персонал-технологія відбору і підготовки менеджерів, розвиток теорії і практики профорієнтації	Відбір переважно за професійними якостями	Профвідбір	Менеджер з персоналу
Сучасний етап	Початок 90-х рр. до сьогодні	Мобільність робочої сили, боротьба за високо компетентний персонал	С. А. Карташов, Ю. Г. Одегов, Г. В. Резапкіна	Описали стратегію і тактику відбору, сучасні методики і форми роботи, обґрунтували необхідність розвитку рекрутингових агентств	Акцент не лише на професійні, а й на особисті якості, особливо моральність	Рекрутинг, хедхантинг, екзек'ютив сеч, аутсорсинг, аутстафінг, лізинг персоналу	HR-менеджер

\*Доповнено авторами на основі узагальнення та обґрунтування джерел [64; 78; 144]



рутинг. Однак практичних навичок їх використання поки що не вистачає. Спеціалізовані агентства з підбору персоналу потроху набувають досвіду цієї підприємницької діяльності, вивчаючи як зарубіжний досвід, так і формуючи власні механізми, які відповідають стану економіки і суспільства в цілому.

Слід зауважити, що рекрутмент, як особливий різновид підприємницької діяльності, порівняно молодий. Він з'явився наприкінці 50-х рр. ХХ ст. в США в системі консалтингових і аудиторських фірм, які надаючи свої традиційні послуги, зустрічалися з деякими кадровими проблемами замовника і потроху набували досвід їх вирішення.

В Україні перші рекрутингові агентства з'явилися тільки на початку 90-х рр. Його розвитку сприяють такі чинники: посилення динамізму суспільного виробництва, що вимагає від працівників володіння сучасними методами розв'язання кризових ситуацій, актуалізації необхідності швидкого опанування результатами новітніх теоретичних досліджень і уміння реалізувати їх практично; орієнтація керівників підприємств на перспективу інноваційного управління працею; розвиток унікальності праці (збільшується число професій, які не мають за змістом аналогів і які вимагають від працівників не тільки високої спеціалізованої, а й комплексної кваліфікації), зміни в професійно-кваліфікаційній структурі персоналу (раніше провідними компонентами діагностики потенціалу працівника були набуті через досвід навички і уміння, а сьогодні – здатність вчитися), дефіцит кваліфікованих кадрів, здатних користуватися новими технологіями, а також зростання і ускладнення конкуренції.

На думку Б. Мільнера, саме глобальна конкуренція, конкуренція вимог до продукції та послуг для більш повного задоволення запитів кожного клієнта вимагають від власників підприємств швидкого розвитку технологій, більш ефективного, ніж у конкурентів використання знань персоналу, оптимального використання інтелектуальних можливостей працівників для оперативного реагування на вимоги ринку і переходу до продукції та послуг вищої якості [105, с. 8]. Боротьба за висококваліфіковані професійні кадри змушує власників підприємств звернути увагу на соціальні проблеми у взаємовідносинах з найманими працівниками. Дослідженнями Н. Гавкалової і Н. Маркової [26; с. 58] обґрунтовується необхідність досягнення необхідного рівня не тільки економічної конкурентноздатності підприємства, а й розвитку соціальної відповідальності керівництва підприємств перед своїм персоналом. Це означає, з одного боку, що підприємство матиме тим більший рейтинг, чим більші соціальні гарантії воно надаватиме працівни-

кам. З іншого боку, розвиток соціального партнерства і узгодженої співпраці персоналу дає змогу підприємству накопичувати реальний потенціал досягнення вищого рівня конкурентоздатності.

В цілому еволюцію технологій залучення персоналу можна відобразити схемою, наведеною на рис. 4.1.

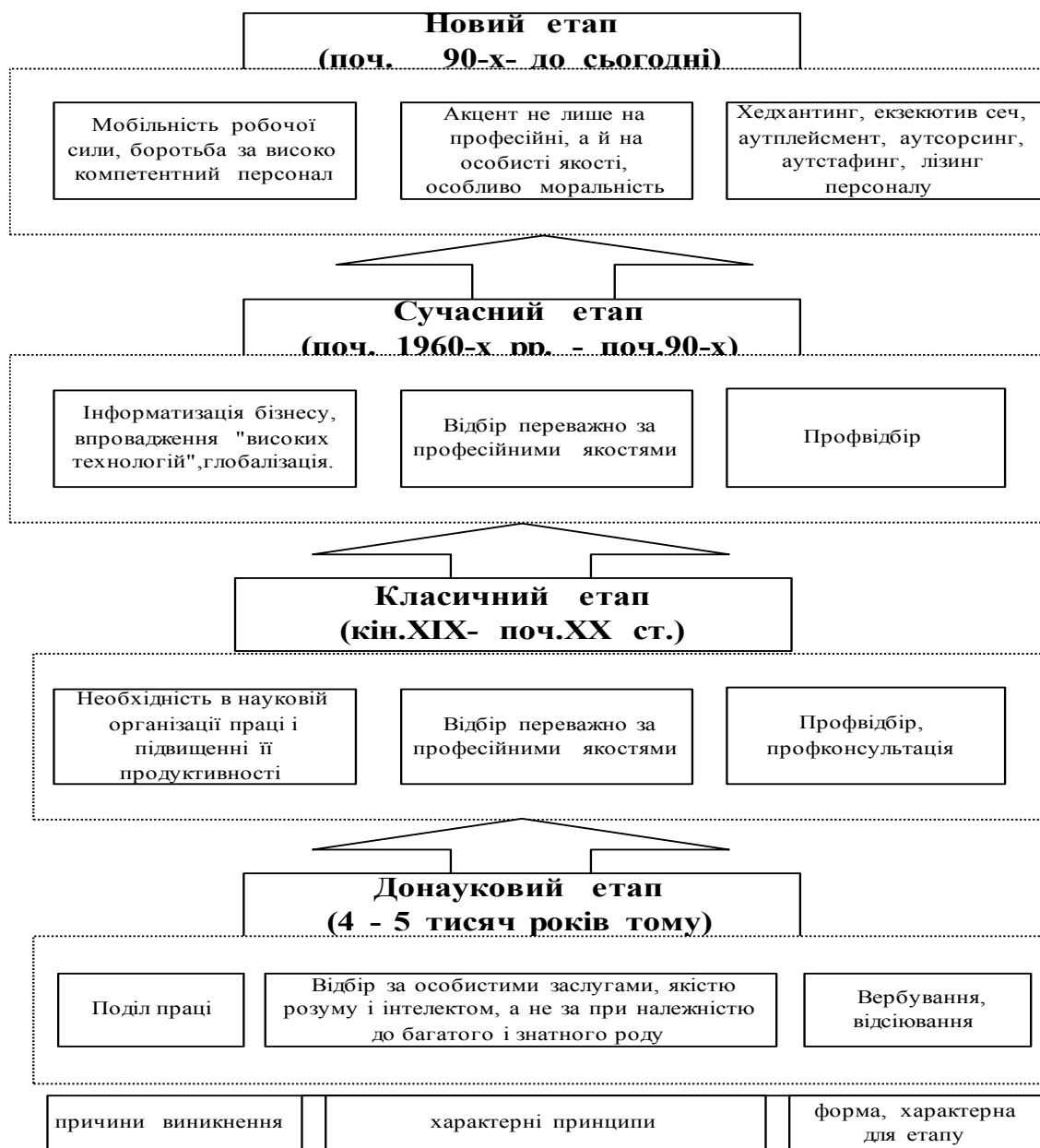


Рис. 4.1. Еволюція практичних передумов, принципів та форм відбору персоналу

Продовження досліджень в цій сфері менеджменту можливе за умови уточнення системи понять, необхідних для аналізу і моделювання практичних пере-

думов ефективного забезпечення підприємств висококваліфікованими кадрами. Як науковці, так і практики сьогодні використовують певну кількість схожих понять при обговоренні проблем забезпечення підприємств персоналом. Основними з них є: рекрутинг, рекрутмент, підбір, відбір, набір і маркетинг персоналу. Наведені поняття значною мірою дублюють одне одного, але мають й індивідуальні особливості. Так, смисл англійських слів рекрутмент (recruitment) і рекрутинг (recruiting) тотожний: комплектування кадровим складом, найом, добір, вербування. Щодо термінів «планування», «набір», «відбір персоналу», то їх вчені розглядають як етапи здійснення процесу рекрутингу персоналу [26; 28; 32; 67].

Поняття «рекрутинг» частіше за все трактується за смислом як процес залучення і первинного відбору, який забезпечує високу якість кандидатів, їх відповідність вимогам клієнта і тим самим полегшує подальший процес добору [165; 180]. Багато науковців і практиків [67; 165] дотримуються думки, що поняття «рекрутинг» є тотожне поняттю «маркетинг персоналу», під яким вони розуміють вид управлінської діяльності, спрямований на задоволення якісних та кількісних потреб у персоналі підприємства.

За результатами порівняльного аналізу категорій можна зробити висновок, що спільним у визначеннях, запропонованих вченими, є мета з якою здійснюється рекрутинг: формування людського капіталу організації, який є однією із складових її інтелектуального капіталу. Під людським капіталом науковці розуміють сукупність знань, творчих здібностей, а також здатність власників та співробітників відповідати вимогам і завданням підприємства [26, с. 45].

З роками важелі, інструменти і сама процедура відбору персоналу ускладнилися, що вимагає від осіб, які відповідають за планування персоналу більш високої кваліфікації і поглиблених знань. Для того, щоб делеговані їм функції виконувалися найбільш ефективно, вони в першу чергу, повинні орієнтуватися в особливостях різновидів послуг, які надаються рекрутинговими агенствами: хедхантинг (head-hunting), езекутив сеч (executive seach), лізинг персоналу (leasing), аутсорсинг (outsourcing), аутстафінг (outstaffing) [64, с. 18].

За даними експертів [9], сьогодні в Україні можна виокремити три основні типи рекрутингових послуг. Перший – «хедхантинг (head-hunting)» пов'язаний із пошуком висококваліфікованих топ-менеджерів відомих організацій та пропозиції працівнику змінити місце роботи на більш вигідні умови. Пошуком і відбором ексклюзивних фахівців і кандидатів на вакансії у вищій

управлінській ланці займається група консультантів з Executive search.

Другий тип послуг рекрутингових агенств – лізинг персоналу (staff leasing). При цьому агенство не відбирає персонал для кожного замовника, а надає в «оренду» своїх співробітників на певний термін. Причини попиту підприємства на тимчасовий персонал – наявність разових робіт. [9].

Третій тип послуг рекрутингових агенств – аутсорсинг. За змістом він передбачає цілеспрямоване виведення деяких бізнес-процесів (або сукупності таких процесів) із системи підприємства і делегування їх іншим виконавцям. При цьому за межі підприємства виводиться не конкретний персонал, а певна функція, тобто підприємство-замовник користується послугами співробітників іншого підприємства. Це дозволяє йому концентрувати увагу на основному бізнесі, працювати за гнучким графіком та ін. [203].

Різновидом аутсорсингу є HR-аутсорсинг, тобто передача у зовнішнє управління усієї або більшої частини кадрової роботи: найму співробітників, ведення трудових книжок, кадрової документації, розрахунку і виплати заробітної плати та ін. Ця функція застосовується для оптимізації схем управління персоналом. Проте на відміну від звичних схем аутсорсингу при застосуванні HR-аутсорсингу, його суб'єктом (підприємством, яке надає –відповідні послуги) виступає спеціалізоване кадрове агенство, для якого такі послуги складають основний предмет діяльності.

Однією із форм управління персоналом підприємства є аутстафінг, який означає виведення підприємством частини персоналу за межі штату (звільнення) і переведення їх в кадрове агенство, яке укладає з ними трудові договори. Агенство формально виконує для них функції роботодавця, проте фактично звільнені робітники продовжують працювати в колишньому підприємстві. Аутстафінг по суті є технологією зниження адміністративних витрат і інвестиційних ризиків підприємства [202].

На жаль, на українських підприємствах про рекрутинг поки що згадують лише тоді, коли виникає проблема невідповідності наявних трудових ресурсів і потреб підприємства в них. Щоб розв'язати цю проблему, необхідно розробити програму зміни якісних і кількісних параметрів трудових ресурсів підприємства. Така програма допускає задоволення потреб в персоналі за допомогою додаткового залучення останнього, – найом на роботу фахівців певного профілю або ж інші заходи. Власне рекрутинг і виник через потребу підприємств у висококваліфікованих фахівцях.

За викладеним вище матеріалом можна зробити такі висновки. Комплектування виробничого підприємства кадрами перетворюється на критичну сферу діяльності менеджерів з персоналу. Еволюція розвитку цієї функції пройшла шлях від підбору і добору власниками робочих місць претендентів на їх зайняття до формування спеціалізованих агентств, які зробили цю функцію предметом своєї діяльності. Вітчизняні підприємства потроху опановують нові технології залучення персоналу для роботи на різних умовах, однак цілісних програм вирішення проблеми не мають. Ця робота потребує додаткового науково-методичного забезпечення, для розроблення якого необхідно чітко визначитися зі змістом таких різновидів діяльності рекрутингових агентств як хедхантинг, езекутив сеч, лізинг, аутсорсинг, аутстафінг персоналу. Подальші дослідження доцільно проводити в напрямі розроблення методичного забезпечення діагностик поточної і перспективної потреби підприємства в кадрах, узгодження кадрової політики із головними стратегіями підприємства і формування програм ефективного вирішення цієї проблеми.

#### 4.3. Терміносистема як ресурс полідисциплінарного наукового забезпечення управління розвитком професійної компетентності організації

Ознаки когнітивного суспільства наполегливо проникають в практику сприйняття дійності сучасною людиною. Про цю тенденцію свідчать прискорений розвиток науки, пошуки надійного використання міждисциплінарних підходів до вивчення актуальних проблем, трансформація освітніх процесів, розуміння доцільного збагачення їх парадигми. Нагальною необхідністю стає колективне обговорення проблем сучасності, пошук конструктивних надійних рішень. Ці процеси супроподжуються втратою цілісності й однозначності сприйняття світу вченими через надмірну диференціацію наук, недосконалість мовного забезпечення дискусій, ускладненням обміну баченням науковцями смислу проблемних ситуацій. Спочатку вирішення цих проблем відбувалося через уточнення сутності та змісту окремих понять і категорій в контексті предмету дослідження, наразі опановується процес побудови терміносистем.

Термінологічне забезпечення ефективного спілкування людей вивчають багато наукових напрямів: лінгвістика, лексикографія, семантика, морфологія та ін.

Найбільшим попитом в контексті проблеми користуються ідеї таких спеціалістів, як І. Кобозева, С. Гриньов, В. Лечик. Посилюється увага до термінологічного забезпечення в оприлюдненні результатів досліджень з менеджменту. Не можна заперечити той факт, що останнім часом спостерігається тенденція збільшення тексту наукових публікацій, присвяченого аналізу та обґрунтуванню їх понятійно-категоріального апарату. Єдині ж принципи тлумачення термінів і побудови терміносистем в науках, що вивчають людину в економічному середовищі, правила впорядкування розвитку їх потенціалу і його використання поки що не створені.

У зв'язку з цим узагальнення існуючих пропозицій щодо створення терміносистем та їх апробації на прикладі дослідження резервів формування і розвитку освітніх процесів сучасної виробничої організації є надзвичайно актуальною проблемою.

На основі аналізу публікацій [31; 69; 89] встановлено, що для економії витрат і часу на побудову терміносистеми доцільно попередньо виконати уточнення сутності предмету дослідження, мети, основних факторів, умов і критеріїв розвитку. В нашому випадку мова іде про результативність освітніх процесів виробничої організації, яка функціонує і розвивається в інформаційно насиченому турбулентному середовищі, що вимагає нестандартних реакцій на нестандартні ситуації.

Такі реакції забезпечуються інтелектуалізацією її капіталу за рахунок збільшення чисельності працівників з високим творчим потенціалом. Дослідженнями (наприклад, [21; 106 та ін.]) вже доведено складність організації цього процесу, конструктивну роль в ньому освіти. Критеріями для їх оцінки доцільно обрати, по-перше, розвиток творчого потенціалу працівників виробничої організації і його капіталізації, по-друге, – збільшення питомої ваги нематеріальної частини її капіталу.

Дотримання відповідності розвитку освіти обом критеріям має проблеми, які можна подолати високою компетентністю керівників, здатних водночас із залученням в колектив працівників, що мають високий освітньо-професійний потенціал, забезпечувати виховання їх прихильності організації. Таке виховання має за мету розвиток трудового менталітету, конструктивної трудової поведінки, націленості підлеглих на розвиток власного людського капіталу і використання його для задоволення своїх потреб і потреб організації, яка надала їм робоче місце.

Саме ці ідеї відображені в системі термінів на рис. 4.2.

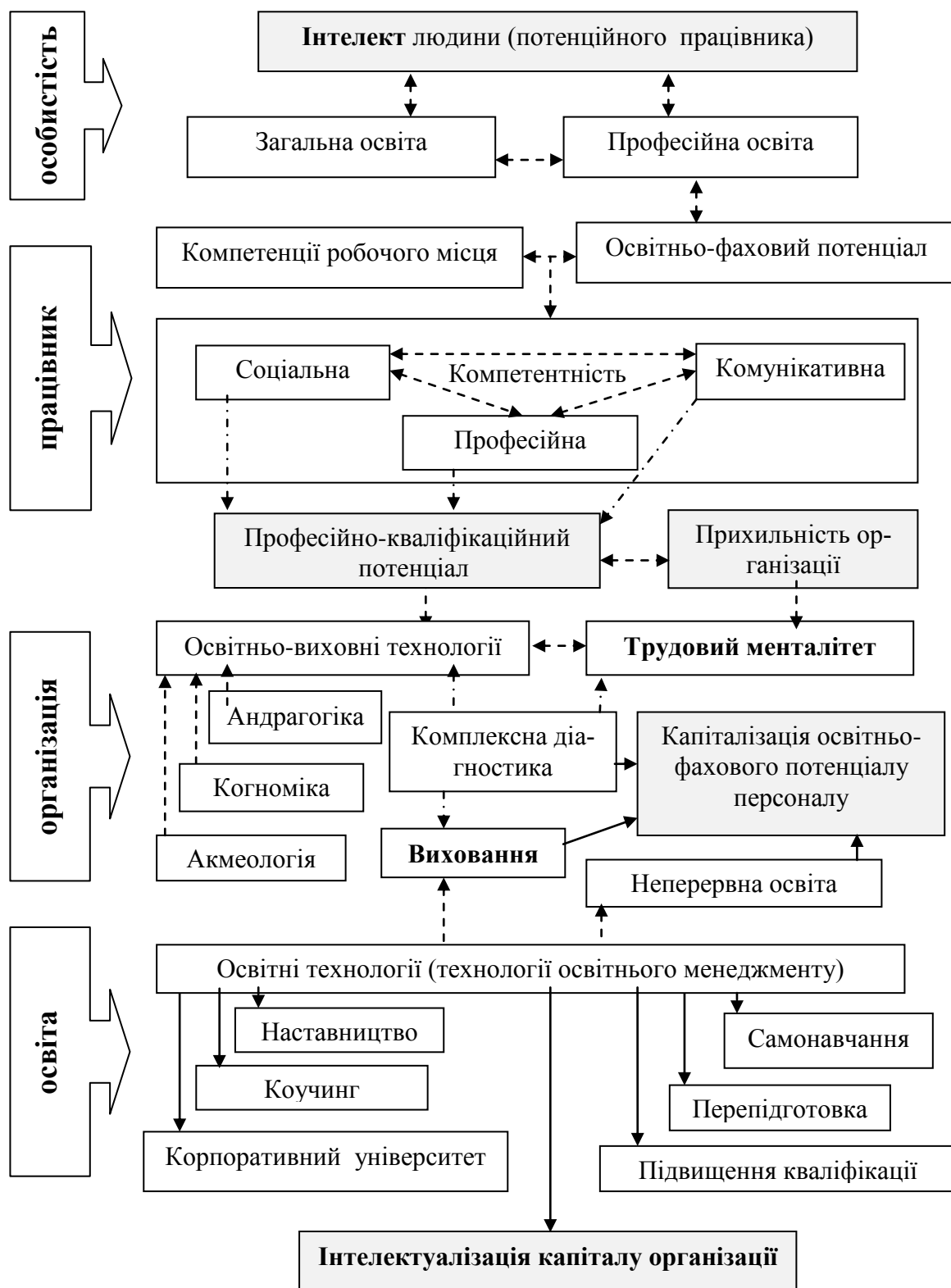


Рис. 4.2. Терміносистема дослідження освітніх процесів виробничої організації

Умовні позначення зв'язків в терміносистемі:  $\leftarrow - - - \rightarrow$  «об'єкт – простір реалізації об'єкта»;  $- \cdot - \cdot - \rightarrow$  «дія – об'єкт дії»;  $\longrightarrow$  «дія – результат дії»

У системі термінів виокремлені підсистеми для дослідження резервів розвитку освітніх потенціалів особистості, працівника, організації, інструмент їх впорядкування – освітній менеджмент і кінцева мета – інтелектуалізація її капіталу.

Запропонований перелік термінів є відкритою системою, його можна конкретизувати, удосконалювати відповідно до стратегій і програм розвитку освітньо-фахового потенціалу персоналу організації і умов їх реалізації. Призначення терміносистеми полягає в забезпеченні посилення об'єктивності знань і конструктивності обміну ними в дискусіях учених і практиків.

Аналіз досвіду обґрунтування термінологічного забезпечення наукових досліджень показав наявність різних способів уточнення сутності та змісту конкретних понять нового наукового напрямку. Серед них найчастіше використовуються такі, як порівняльний аналіз кількох варіантів визначень, контент-аналіз слів у визначенні понять, морфологічний аналіз складних термінів. В нові терміни доцільно додавати слова, які конкретизують мету, предмет і особливості бачення (інколи інтуїтивного сприйняття) вченим проблеми.

При використанні першого варіанту виконується уточнення обмежень і переваг аналізованих варіантів. Зазвичай терміни спочатку беруть із спеціалізованих словників, енциклопедій, публікацій відомих вчених, в яких відтворено традиційні і нові уявлення про предмет дослідження.

Приклад використання цієї технології для уточнення змісту поняття «інтелект» наведено у табл. 4.2.

Таблиця 4.2

## Визначення поняття «інтелект» методом порівняння

Автор	Визначення	Коментар
1	2	3
В. Толочек [160, с. 460]	Способность, определяющая общую успешность в адаптации человека к новым ситуациям посредством решения задач во внутреннем плане действия («в уме») при доминирующей роли сознания над бессознательным	Обмеження: немає зв'язку з освітою, не акцентується увага на унікальності такої здатності



1	2	3
Армстронг М. [4, с. 145]	Способность решать проблемы, применять принципы, делать выводы и понимать соотношения; способность абстрактно мыслить и логически рассуждать в определенном контексте и с помощью определенных средств; способность обрабатывать информацию	Обмеження: не є очевидною унікальністю реакції на унікальні проблеми практики
Колпаков В. М. [71, с. 688]	Врожденная способность к глубокому и всеохватывающему пониманию сущности явлений, рациональность познания, способ мышления	Позитив: забезпечення глибини розуміння сутності явища чи процесу
Авторський варіант: Здатність генерувати унікальні знання і практично їх використовувати для вирішення нової унікальної проблеми на основі синтезу її поглибленого свідомого та інтуїтивного сприйняття		

Другий спосіб визначення терміну покажемо на прикладі поняття «трудо-вий менталітет» (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

## Визначення поняття «трудо-вий менталітет» через контент-аналіз

Дисципліна, поняття	Науковці, джерело тексту	Сутність поняття
Управління персоналом: «менталітет»	Лук'янова Т. В. [96, с. 85]	Сукупність найбільш сталих когнітивних та емоційно-вольових установок, притаманних більшості індивідуумів даної спільноти (нації), які надають їх поведінці певну спрямованість
Розвиток персоналу: «професійний менталітет»	Колпаков В. М. [71, с. 695]	Компонент професійної свідомості, що виражає систему ціннісних орієнтацій та професійного самовизначення особистості у соціальному, правовому, політичному, історичному і професійному просторі
Мотивація персоналу: «трудо-вий менталітет»	Богиня Д. П., Семикіна М. В. [103, с. 57]	Рівень національної трудової свідомості суспільства, соціальних груп та верств населення, окремих індивідів, сприйняття сенсу трудової діяльності, ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, які зумовлюють спонукальні мотиви певної трудової поведінки
Авторський варіант: Трудо-вий менталітет працівників організації – це спосіб сприйняття ними професійного простору і особливості спрямованості їх трудової поведінки, які, по-перше, мають за основу соціально-психологічні характеристики і ціннісні орієнтації їх трудової діяльності, по-друге, – проявляються у ставленні до праці, колег, керівника		

Ще один спосіб цілеспрямованого виведення нового поняття – морфологічний аналіз. Він використовується частіше для конструктивної характеристики нового системного проекту наукового дослідження.

Мета морфологічного аналізу – представити широке поле знань про предмет дослідження, сформулювати новий аспект його бачення, створити нове визначення поняття для відтворення цього аспекту.

Процедура морфологічного аналізу передбачає вибір переліку джерел, в яких професійно використовується поняття, формування переліку ознак порівняння, декомпозицію тексту кожного варіанту визначення предмету дослідження за обраними ознаками.

Використання морфологічного аналізу покажемо на прикладі поняття «виховання». Перелік ознак обраний з таких міркувань. Оскільки виховання – це процес, важливо порівняти слова, якими у визначеннях різних авторів позначається дія. Виховання передбачає використання специфічних інструментів, тому наступною ознакою обрано саме їх. Процес виховання реалізується в системі суб'єкт-суб'єктні відносини, тому доцільною є конкретизація, на кого направлений цей процес. Не можна заперечити, що виховання має мету. Ця ознака також введена в табл. 4.4 морфологічного аналізу.

Таблиця 4.4

## Морфологічна декомпозиція визначення сутності поняття «виховання»\*

Ознака порівняння	Елементи визначення поняття з вказівкою джерел, в яких вони позначені
1	2
Слово, яке визначає дію	Вплив [31; 89; 96; 160]; формування [4; 21; 31; 89]; діяльність (дія) [96; 106]; розвиток [4]; передача, розвиток [31]; звичка користуватися [69]; формування [21; 89]; взаємодія [96]; акт [69]; передача історичного й культурного досвіду [69]
Інструменти виховання	Правила поведінки [31]; освіта, організація життєдіяльності певних спільностей [69]; міжособистісне спілкування людей [4]; єдність цілі – змісту – способів досягнення результатів [69]
На кого направлено виховання	Людину [89]; дитину або юнака [69]; особистість [21]; вихованця, учня [89]; групу вихованців [69]; свідомість і поведінку людини [106]; особистість та поведінку [160]; трудовий колектив [160]; працівника [71]

Мета виховання	Формування у вихованця заданих якостей [89]; збудження й розвиток інтелектуальних і моральних станів [106]; формування системи якостей особистості, поглядів і переконань [96]; формування певних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій [106]; підготовка до виробничої, суспільної і культурної діяльності [160]; підготовка покоління, здатного реалізовувати певні суспільні функції й соціальні ролі [69]; розвиток моралі, світогляду, мотивації, характеру особистості та людських вчинків [160]
Авторський варіант: Формування в процесі взаємодії учасників виховного процесу за допомогою освіти і міжособистісного спілкування їх поведінкової активності з метою розвитку у них суспільно корисних особистісних якостей та активізації людських вчинків	

\*У дужках позначені номери джерел з переліку, який використовувався для уточнення сутності поняття.

Інколи зустрічаються досить складні визначення понять. У такому випадку доцільно для забезпечення передачі їх смислу використовувати технологію побудови когнітивних карт. Представимо варіант такої карти на прикладі поняття «освітня технологія». З огляду літератури був створений такий варіант його визначення: «Освітня технологія – це дидактична система, яка складається з діагностично і операціонально представлених запланованих результатів навчання; системи моніторингу, призначеної для спостереження за їх досягненням; набору дидактичних моделей, що складаються з методів, форм і засобів навчання; критеріїв відбору чи конструювання адекватних моделей навчання». Його когнітивна карта представлена на рис. 4.3.

За викладеним матеріалом можна зробити такі висновки. В когнітивному суспільстві актуалізується проблема передачі смислу унікального бачення вченими критичної ситуації, вирішення якої можливе через посилення уваги до визначення змісту термінів, якими вони користуються. При уточненні термінологічного забезпечення наукового дослідження доцільно створювати терміносистему, орієнтуючись на міждисциплінарний підхід, поєднувати рекомендації спеціалістів з лінгвістики, лексикографії, семантики, морфології і вчених, які працюють в аналогічній сфері предметної області.

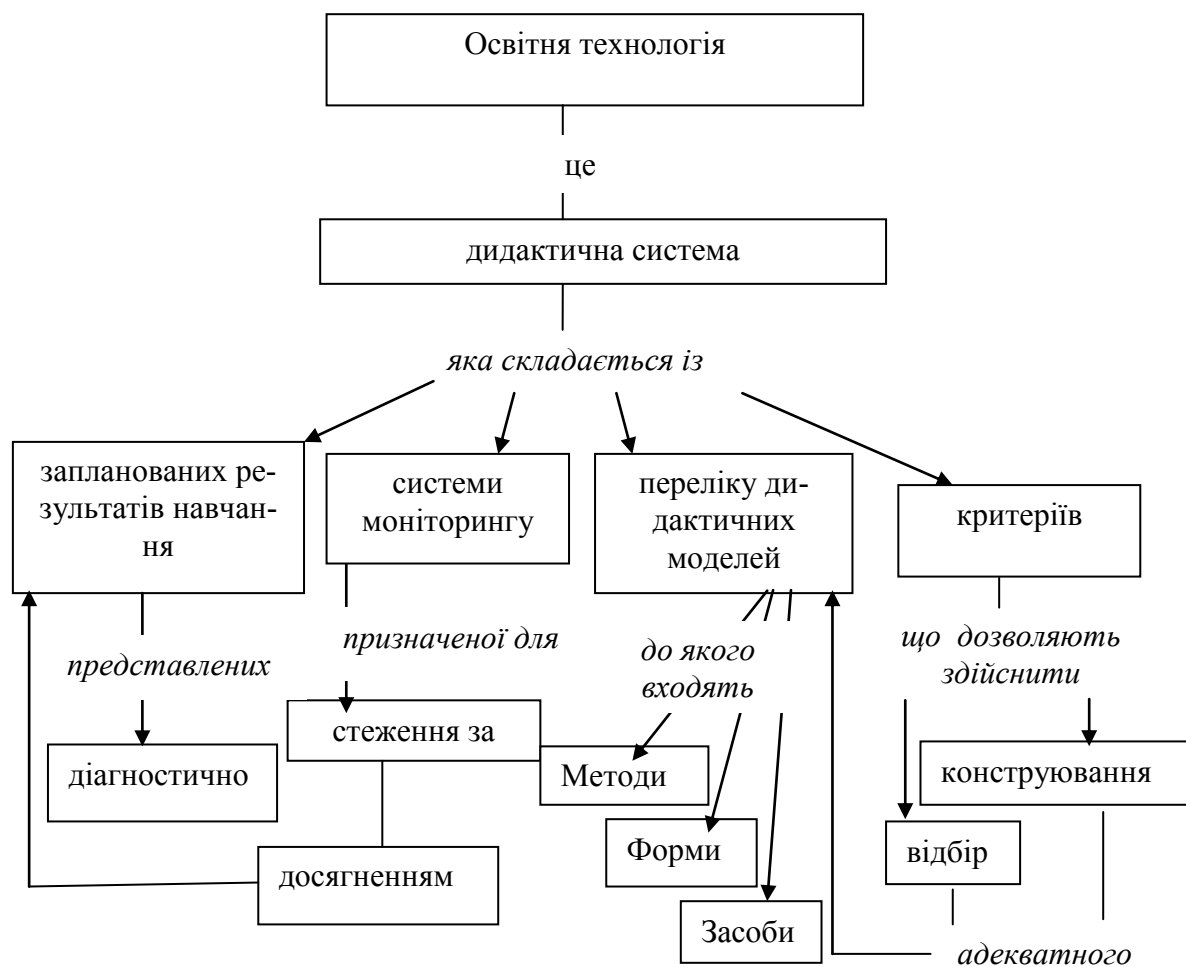


Рис. 4.3. Когнітивна карта поняття «освітня технологія»

У новій системі термінів необхідно виділяти як окремі її елементи, так і різновиди логічних зв'язків між ними, які забезпечують її цілісність, відповідність меті дослідження, дозволяють визначити як об'єктивні закони функціонування предмету дослідження, так і резерви його ефективного розвитку. Для обґрунтування нових чи удосконалених тлумачень сутності та змісту понять і категорій дослідження необхідно використовувати різні технології, користуючись критеріями раціональності, можливості інформаційного забезпечення. В продовження результатів дослідження, представлених в даній статті, необхідно виконати додаткову апробацію запропонованої технології формування терміно-системи і виконати уточнення різновидів зв'язків між її елементами.

#### 4.4. Принципи управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців

Високий динамізм глобальних процесів, перехід до постіндустріального інформаційного суспільства, суспільства знань, супроводжується зростанням вимог до підготовки фахівців економічних спеціальностей у ВНЗ. Це, у свою чергу, вимагає постійного оновлення навчально-виховного процесу з метою управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, інноваційних методик. Тому особливо актуальною проблемою стає розробка системи принципів, які є об'єктивною, фундаментальною основою процесу управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей у ВНЗ.

Окремі теоретико-методологічні аспекти управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців в умовах неперервної освіти досліджувалися вітчизняними і зарубіжними вченими: М. Афанасьєв, Т. Бойченко, Ю. Варданян, М. Дороніна, І. Зимня, О. Кашуба, Є. Пінчук, А. Саргсян та ін. [7; 19; 22; 51; 65; 126; 147; 159]. Разом з тим питання визначення системи принципів, які виступають теоретичною основою процесу управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей в умовах неперервної освіти, ще недостатньо досліджені.

Будь-яка теорія включає в себе ряд принципів, які й утворюють теоретичну основу наукового дослідження. Як зазначає проф. Дороніна М. С., кожний дослідник має визначитися в якому розумінні він користується поняттям «принцип», які особливості цього наукового інструменту він враховує при його тлумаченні та використанні (табл. 4.5) [159].

Від того, на яких саме принципах буде побудована методологія дослідження, багато в чому буде залежати не лише характер самої методології, а також її ефективність. Саме тому можна погодитися з А. Суріловим, який зауважує, що принципи «носять пізнавально-установочний характер. Правильне самовизначення в них є обов'язковою умовою якісного використання всіх інших методів» [102].

Необхідно зазначити, що іноді принципи різні автори ототожнюють з близькими за роллю поняттями у науково-дослідній діяльності, наприклад, аксіомами, положеннями теорії, що вважаються її постулатами тощо.

Основні науково-методичні підходи, що характеризують поняття  
«принцип»

Визначення поняття «принцип»	Автори, джерело літератури
Це основне, базове положення певної теорії, вчення, науки, світогляду, політичної організації; ключова ідея, основне правило діяльності; основа будови будь-чого; усталені, загальноприйняті, широко розповсюджені правила господарських дій та властивості економічних процесів	С. Ожегов [115, с. 226]
Найбільш абстрактне визначення ідеї (початкова форма систематизації знання). Це правило, яке з'явилося, в результаті суб'єктивно осмисленого досвіду людей	В. Крутов, І. Грушко, В. Попов [119, с. 52]
Це узагальнені дослідні дані, це закон явища, знайдений із спостережень. Тому їх істинність пов'язана лише з фактом, а не з будь-яким домислом	В. Спицнадель [155, с. 217]
Контрольний перелік запитань, який можна використовувати при перевірці проєктованого чи існуючого явища	Дж. О'Шонесі [122, с. 65]
Основне положення будь-якої теорії, вчення, світогляду	Е. Смирнов [150, с. 44]
Особливості категорії «принцип» [узагальнено 159]	
Принципи повинні формулюватися у вигляді гіпотез, обґрунтованість яких можна перевірити	Дж. О'Шонесі [122, с. 65]
Не існує проблем в пізнанні ситуації, стосовно якої використовується той чи інший принцип	
Принципи справедливі за певних умов	
У формулюванні принципів існує деякий елемент умовності, пов'язаний із загальним розвитком науки в дану історичну епоху. Тому відбувається поступове уточнення принципів, але не їх відміна чи перегляд	В. Спицнадель [155, с. 217]
Знання деяких принципів легко компенсує незнання деяких факторів	
Принципи виділяються і класифікуються незалежно від функцій, на реалізацію яких вони направлені	Г. Кучер [85, с. 7]
Деякі дослідники тлумачать окремі закони як принципи, а принципи як закони. Однак принципи мають альтернативи, а закони не мають альтернатив	О. Беляєв [14, с. 73] Е. Смирнов [150, с. 44]

Однак, слід зазначити, що принципи поряд з аксіомами, законами, поняттями, категоріями і фактами використовуються як важлива структурна складова будь-якої теорії, та не є тотожними поняттями.

А. Ейнштейн писав, що «для застосування свого методу теоретик в якості фундаменту потребує певних загальних припущень, так званих принципів, ви-

ходячи з яких він може вивести наслідки. Доти, поки принципи, що можуть виступити основою дедукції, не знайдені, окремі дослідні факти для теоретика не є корисними, адже він не здатний нічого вчинити з одиничними емпірично встановленими загальними закономірностями» [102]. Тут мова йде про підстави побудови конкретної теорії.

М. Овчинніков, звертаючи увагу на важливе значення принципів для теорії пізнання, підкреслює, що «для теоретичного знання об'єктів, що розвиваються, найхарактернішим є органічне включення в спеціальне дослідження принципів, без яких таке знання не може бути побудоване» [114]. При цьому акцент повинен робитися не про наборі певних принципів, а на упорядкованій певним чином системі цих принципів. Це зумовлено тим, що принципи відіграють роль регулятора у розвитку знання тільки за умови їх об'єднання у певну систему. Тому слід зазначити, що формування системи зазначених принципів наукового дослідження – це ключове питання організації процесу наукового пізнання.

В умовах інтеграції України в міжнародний простір і переходу на нові освітні стандарти успішне становлення вітчизняної економічної освіти та розвиток професійної компетентності вітчизняних фахівців, зокрема економічних спеціальностей, неможливі без належного опрацювання системи принципів, яка робить систему управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців керованою і сприяє її гармонійному розвитку й оптимізації.

За результатами досліджень провідних економістів світу, щорічно відновлюється 5 % теоретичних і 20 % професійних знань, якими повинен володіти професіонал. Тривалість часу, коли у результаті появи нової інформації компетентність фахівців знижується на 50 %, швидко скорочується [173]. Наприклад, 50 % старіння знань випускника 1940 р. наставало через 12 років, випускника 1960 р. – через 8–10 років, то для сучасного випускника – через 2–3 роки, тобто раніше, ніж закінчується навчання. Тому пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти стали розвиток системи неперервної освіти, навчання протягом життя та постійне підвищення якості освіти.

Багато чинників нині змінюють характер, місце і роль людини у системі виробничих відносин. Щоб бути освіченою людиною, кваліфіковано виконувати ту чи іншу роботу вже сьогодні, а тим більше у майбутньому, людині не достатньо закінчити ВНЗ. Вищі навчальні заклади сьогодні не забезпечують повною мірою підготовку фахівця, свого випускника таким обсягом знань, якого

вистачило б на усі випадки життя. У зв'язку з інтенсивним зростанням потоку інформації через незначну кількість років необхідно поновлювати знання, щоб відповідати вимогам сучасності. Щоб відчувати себе впевнено, крім кваліфікації, потрібна ще й компетентність. Це підтверджує доцільність розглядати процес управління формуванням та розвитком професійної компетентності сучасних фахівців у ВНЗ в умовах неперервної освіти.

Сьогодні принципи неперервної освіти знаходять відображення у державних документах і законах практично усіх країн. Для України це – Стратегія економічного та соціального розвитку України (2004-2015 роки), регіональні стратегії розвитку на період до 2015 року, Укази та щорічні Послання Президента України, Програми діяльності кабінету Міністрів України з часу проголошення державної незалежності, Національна доктрина розвитку освіти, низка Законів про освіту, накази Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України тощо [126].

Аналіз публікацій провідних вчених [19; 23; 65; 80; 86; 116; 121; 126; 147; 175; 190; 191; 194 та ін.], що розглядали принципи неперервної освіти, дозволив виявити різноплановість теоретичних підходів цих авторів до змісту і переліку запропонованих принципів, а також можливість їх застосування як базису для управління формуванням та розвитком професійної компетентності сучасних фахівців економічних спеціальностей.

Так, у 1972 р. на замовлення ЮНЕСКО науковий колектив під керівництвом Р. Дейва на основі аналізу тенденцій практичного розвитку освіти визначив наступні принципи неперервної освіти:

охоплення освітою всього життя людини; універсальність і демократичність освіти;

можливість створення альтернативних структур для здобування освіти;

зв'язок загальної і професійної освіти;

акцент на керовану самоосвіту;

акцент на самоосвіту, самовиховання, самооцінку;

індивідуалізація навчання; навчання в умовах різних поколінь (у сім'ї, в суспільстві);

розширення кругозору;

інтердисциплінарність знань, їх якість;

гнучкість і різноманітність засобів і методик, часу та місця навчання;



динамічний підхід до знань – здатність до асиміляції нових досягнень науки; вдосконалення навиків навчання; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери для навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів;

полегшення зміни соціальних ролей у різні періоди життя;

пізнання та розвиток власної системи цінностей;

підтримка та поліпшення якості індивідуального і колективного життя шляхом особистого, соціального і професійного розвитку;

розвиток виховуючого і навчального суспільства, вчитися для того, щоб «бути», «ставати» кимось; системність принципів для всього освітнього процесу [191].

Аналіз вищенаведених принципів показує, що всі вони, по суті, є засобом реалізації іншого, ширшого, генерального, принципу – гуманізації освіти. Проте, постійна маніфестація саме принципу безперервності у документах ЮНЕСКО, різних урядових і неурядових організацій, виправдана, оскільки фіксує увагу управлінців, організаторів освіти на необхідності вдосконалення і розвитку вертикальних і горизонтальних, інституційних і альтернативних форм освіти. У даному випадку принцип гуманізації освіти визначає орієнтацію системи знань на здоров'я людини, складової частини природи й соціумі, яка перебуває в гармонійній єдності з довкіллям; розгляд людини не в її самоцінності, відірваності від соціального та природного середовища, тобто переосмислення принципу людиноцентризму. Цей принцип особливого звучання набуває в контексті стійкого розвитку, який задовольняв би потреби сьогодення без загрози здатності майбутніх поколінь задовольняти свої потреби [19; 126].

Ключовими принципами неперервної освіти, які розкриває Меморандум неперервної освіти Європейської комісії (2000 р.), є [175]: нові базові знання і базові навички для всіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання і навчання; нова система оцінки отриманого знання; розвиток наставництва та консультування.

Продовжуючи дослідження вищенаведених принципів неперервності освіти фахівців, О. Кашуба вважає, що для подальшої роботи зазначені принципи доцільно доповнити такими як:

доцільності використання у роботі, застосування практичних навиків; оптимального врахування часу, що витрачений на навчання із корисністю застосування отриманих знань;

ефективності неперервного навчання із врахуванням витрачених фінансових ресурсів;

відповідності здобутих знань сучасним тенденціям та змінам в інформаційному середовищі; своєчасності набуття певних знань та навиків;

подолання невизначеності та страху перед новизною (характерно для старшої вікової категорії працівників);

комплексності отриманих знань (економічних, юридичних, діловодства, психології, філософії бізнесу, менеджменту) [65].

На думку вітчизняного дослідника О. Кучерук, основними принципами системи неперервної професійної освіти є: цілісність, відкритість, доступність, гнучкість. Автор підкреслює, що неперервна освіта реалізується шляхом:

забезпечення наступності змісту та координації діяльності на різних ступенях освіти;

формування потреби і здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості;

оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації;

створення інтегрованих навчальних планів та програм;

зв'язку між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти;

формування й розвитку навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців [86].

К. Везетіу [23] вважає, що принципи неперервної освіти слід доповнити принципами системності і науковості.

Принцип системності передбачає розгляд цілей, завдань, принципів, методів, організацій, механізмів функціонування в нерозривній єдності, взаємозумовленості та взаємозв'язку. Цей принцип дозволяє узгодити всі компоненти системи післядипломної педагогічної освіти, оптимізувати дії системи або окремих її структур.

Принцип науковості спрямований на організацію всієї системи неперервної освіти на наукових засадах, впровадження в практику досягнень сучасної економіки, новітніх технологій навчання. Зазначений принцип вимагає проводити визначення конкретної мети, завдань, змісту, методів навчання у системі неперервної освіти на науковій основі, використовуючи результати вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень [23].

На відміну від попередніх авторів, зарубіжний дослідник А. Саргсян [147] вважає, що, універсальний принцип регулює всю освітню діяльність в межах системи неперервної освіти і представлений принципом підпорядкування та принципом самореалізації особистості.

У першому випадку – це підпорядкування всього різноманіття діяльності, форм, змісту, методів та засобів навчання завданню формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості.

У другому – це самореалізація особистості, її навчальна активність, адже людина сама направляє та скеровує свою навчальну діяльність. Автор зазначає, що на вищевказаних принципах ґрунтуються всі інші принципи неперервної освіти [147].

Принципи неперервності та постійності, демократизму і всеохоплюваності наголошують на необхідності отримання знань у будь-якому віці, маючи будь-який рівень. На принципі неперервності ґрунтується принцип «послідовності та наслідування різних етапів освіти» (за В. Онушкіним [116]), «попередньої підготовки» (за Г. Уільямсом) або «забезпечення наслідування» (за Б. Шварцом). Так, жодна з програм неперервної освіти, як зазначає Г. Уільямс, не може бути виконаною до тих пір, поки більшість населення не готове до участі в них [194]. В. Онушкін [116] акцентує увагу на цілісності навчального процесу: «При такому розумінні кожний етап освіти людини розглядається як ланка в загальному навчальному процесі, в якому з одного боку, розвиваються знання, а з іншого – готуються можливості для освіти на наступних етапах». Цей принцип покликаний забезпечити створення свого роду освітнього контініуму, який охоплює початкову, середню, вищу та наступну освіту.

Принцип демократизму характеризується постійним або періодичним доступом до будь-якого ступеню освіти. Усі громадяни мають рівний доступ до освіти і в однаковій мірі користуються тими перевагами, які вона дає. Лібералізація правил і процедур прийому буде сприяти здійсненню принципу загальності, згідно з яким в освітню діяльність поступово будуть залучені всі члени суспільства. До демократизму долучається принцип добровільної участі та відповідальності.

Суспільство зобов'язане задіяти всі механізми матеріального та морального стимулювання для створення стійкої мотивації до продовження освіти і самоосвіти. Принцип відповідальності полягає у забезпеченні соціальної і професійної вертикальної мобільності особам, які суттєво підвищили свій культур-

но-освітній та професійний рівні [190]. Демократизм пов'язаний також з так званим принципом «задоволення конкретних потреб», тобто в межах системи неперервної освіти повинні гармонійно поєднуватися суспільні та особисті інтереси.

Система неперервної освіти повинна базуватися на принципі всеохоплюваності, сутність якого полягає в тому, що освіта можлива тільки за умови мобілізації освітніх можливостей всіх сфер життєдіяльності суспільства, використання їх необмежених ресурсів і потенцій в виховних та освітніх цілях. З принципу всеохоплюваності виходить принцип координації, що проголошує необхідність розумної, збалансованої інтеграції всіх ланок системи неперервної освіти в єдиний комплекс, координації зусиль всього суспільства в цьому напрямку.

Вітчизняний учений Т. Красько підкреслює необхідність доповнити вищезазначені принципи неперервної освіти принципом послідовної інституалізації, який демонструє нові, прогресивні освітні форми, що перевірені на практиці, довели свою життєздатність і доцільність, та поступово включаються до структури неперервної освіти, тим самим розширюючи арсенал суспільства [80].

Аналіз робіт провідних вчених щодо визначення принципів неперервної освіти [19; 23; 65; 80; 86; 116; 121; 126; 147; 175; 190; 191; 194 та ін.] дозволив зробити наступні висновки: принципи неперервної освіти фахівців (доступності, єдності теорії і практики, індивідуалізації та ін.) повинні стати засадничими принципами управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців в умовах неперервної освіти.

Узагальнення публікацій провідних вчених щодо визначення принципів управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей у ВНЗ [7; 19; 22; 159; 51; 65; 126; 147; 194 та ін.] показало, що у вітчизняній науковій літературі, по суті, не існує цілісної науково обґрунтованої системи цих принципів в умовах неперервної освіти. Проведене дослідження у цій сфері дозволило дійти висновків, що розробка науково обґрунтованої системи принципів управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей в умовах неперервної освіти вимагає їх розподілу на: принципи формування освіти (цілісності, науковості, системності, ієрархічності, комплексності, послідовності), принципи розвитку освіти (ди-

намічності, рефлексії, гуманізації, оперативності). Крім того, в умовах розвитку інформаційного суспільства перелік принципів неперервної освіти потребує уточнення, наприклад, за рахунок доповнення їх принципами інноваційності, пріоритетності і оперативності, зміст яких подано у табл. 4.6 [183].

Таблиця 4.6

## Зміст запропонованих принципів неперервної освіти

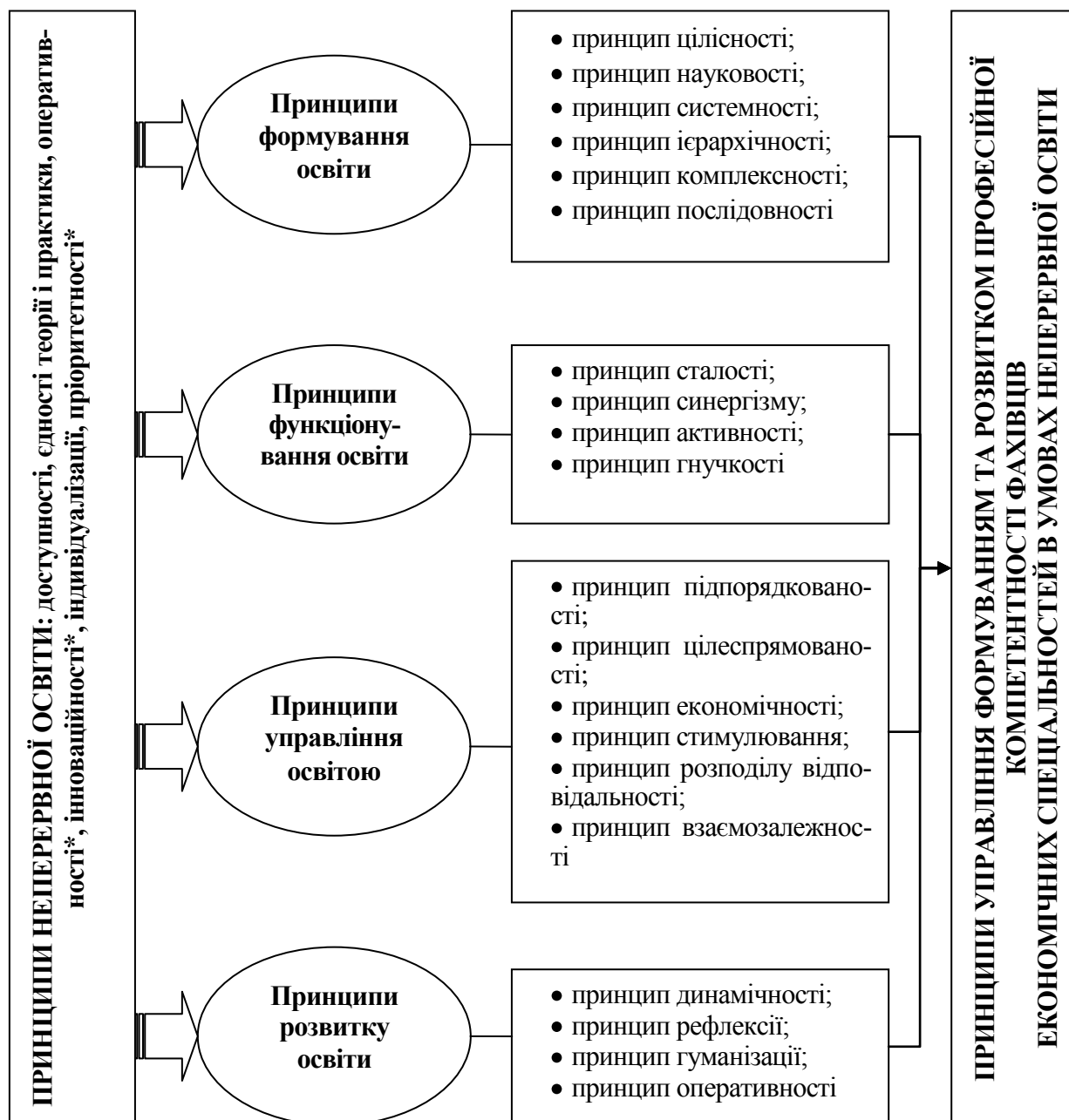
Принцип	Зміст принципу
Інноваційності	Передбачає формування нових компетентностей у фахівців за допомогою сучасних методів професійного навчання (тренінгових занять тощо) для здійснення їх професійної діяльності
Оперативності	Ґрунтується на тому, що зміст навчання повинен бути спрямований на розвиток у фахівців здібності швидко самоудосконалювати свої професійні уміння та навички відповідно до динамічних умов на ринку праці
Пріоритетності	Полягає у спрямованості програми навчання фахівців на професійно і особистісно важливі для них цілі (обов'язкове урахування взаємодії потреб ринку праці і змістовне наповнення програми навчання)

Система принципів управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей в умовах неперервної освіти представлена на рис. 4.4.

Слід зазначити, що розроблена система принципів управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців у ВНЗ є складовою частиною змістовної інтерпретації теоретичних основ управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей в умовах неперервної освіти. Крім того, вищевказана система принципів є відкритою, що передбачає її розширення, збагачення, уточнення, переструктурування.

Таким чином, розроблено науково обґрунтовану систему принципів управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей у ВНЗ в умовах неперервної освіти, особливістю якої є їх розподіл на принципи формування освіти (цілісності, науковості, системності, ієрархічності, комплексності, послідовності) та принципи розвитку освіти (динамічності, рефлексії, гуманізації, оперативності). Крім того, уточне-

но перелік принципів неперервної освіти фахівців за рахунок доповнення їх принципами інноваційності, пріоритетності і оперативності.



Умовні позначення: \*запропоновано авторами

Рис. 4.4. Система принципів управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей в умовах неперервної освіти

Отже, перспективними напрямами у процесі управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців у ВНЗ може стати, по-перше, розгляд принципів функціонування освіти та управління освітою фахівців поряд із принципами формування та розвитку освіти фахівців, а, по-друге, визначення взаємозв'язків між принципами формування освіти, функціонування освіти, управління освітою, розвитком освіти як складових системи принципів управління формуванням, функціонуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей в умовах неперервної освіти з метою систематизації цих принципів.

## 5. ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОРГАНІЗАЦІЇ

### 5.1. Роль навчання у формуванні адаптивної культури організації

Основними елементами корпоративної культури є цінності, які поділяються членами організації, сформовані традиції, звичаї, встановлені норми, правила і принципи, що регламентують поведінку співробітників всіх рівнів, міфи та легенди, герої, символи, ритуали, прийняті в організації регулюючі документи, до яких можна віднести статут фірми, трудові договори, Кодекси честі.

Однак, для надання характеристики корпоративної культури підприємства необхідним є виділення ознак прояву зазначених елементів корпоративної культури, що дозволяють ідентифікувати підприємство – виділити ознаки його індивідуальності, успішності, здатності до розвитку в умовах змін.

Ефективним підприємствам властиві високі показники таких ознак корпоративної культури як «цілевизначеність», «компетентність», «гармонійність», «адаптивність».

Для стану цілевизначення підприємства властиве чітке розуміння свого призначення і напрямку розвитку, визначальних цілей і стратегічних завдань, а також бачення майбутнього. Зміни в місії, цілях підприємства призводять до змін корпоративної культури. Компетентність у широкому сенсі означає проінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетентність організації включає як коло повноважень, знань, досвід, результативність організації взагалі, так і ступінь кваліфікації кожного працівника окремо, яка дозволяє успішно вирішувати поставлені перед ним задачі, результативність його дій згідно з цілями та стратегіями фірми. Такі організації делегують повноваження, формують команди і розвивають персонал шляхом організаційного навчання. Керівники, менеджмент і працівники проявляють лояльність відносно підприємства і володіють відчуттям власності. Працівники всіх рівнів відчують причетність до процесу ухвалення рішень, вони прихильні цілям підприємства, а також готові навчати-



ся з метою підвищення ефективності діяльності.

Гармонійність –(від грец. *Arprova* – злагоженість, зв'язок) – відображає внутрішню та зовнішню упорядкованість, узгодженість, цілісність організації. Гармонійні підприємства, як правило, мають «сильну» культуру, яка є досить міцною, добре координованою і інтегрованою. Таким підприємствам притаманна сприятлива для злагоженої праці атмосфера, неконфліктність або здатність швидко вирішувати або попереджати конфліктні ситуації. Норми поведінки в таких організаціях закладені в базових цінностях, а лідери і працівники здатні досягти консенсусу навіть при значних розбіжностях в думках. Гармонійність є джерелом стійкості і внутрішньої цілісності, заснованих на загальному баченні [6].

Адаптивність – це властивість системи, об'єкта пристосовуватися до змін умов зовнішнього оточення та внутрішнього середовища. Для економічних систем, до яких належать і підприємства, адаптивність розглядається як невід'ємна характеристика, від якої залежить їх виживання, збереження та розвиток у конкурентному бізнес-середовищі, що постійно змінюється. Основною умовою адаптивності є гнучкість структури. Гнучкість основних структурних ланок та зв'язків визначає можливість здійснення конкретних форм адаптації організації при змінах ситуацій. Адаптивність і гнучкість відносять до можливостей організацій підтримувати постійну здатність до навчання, забуванню й навчанню заново

Адаптивне підприємство – це таке підприємство, що здатне швидко пристосовуватися до зовнішніх та внутрішніх умов, що змінюються.. Підприємства з високою мірою адаптивності орієнтуються на споживача, йдуть на ризик, вчаться на своїх помилках і мають здібності і можливості для генерування змін.

Підприємство повинне бути здатним адаптуватися до змін внутрішнього та зовнішнього середовища, до цільової переорієнтації, до нової стратегії розвитку. Тільки адаптивна структура забезпечує здатність підприємства до збереження своєї рівноваги, а тому и до виживання в умовах несподіваних та значних змін. Бути адаптивним для підприємства означає бути стійким до впливу негативних факторів та бути здатним отримати максимум позитивних результатів від всіх наявних можливостей.

У концепції «динамічних здатностей» Д. Тіса й Г. Пісано підприємство розглядається як організація, що самонавчається і перемножує свій потенціал,

удосконалюючи свої здібності з урахуванням досвіду. Підприємство, що само-навчається, є необхідною формою й етапом формування та розвитку підприємства з високим рівнем культури. Це пов'язано з розвитком здібностей моделювати майбутнє й адаптуватися до конкретних умов, скорочуючи час реакції на поточні зміни соціально-економічного середовища.

Процеси адаптації підприємств є спонтанними процесами організаційних змін, що виникли як реакція на постійні впливи зовні або на незадовільні виробничо-господарчі показники діяльності підприємства та обумовлені низкою послідовних заходів, які здійснюються у ході тривалого періоду часу і впливають на традиційні критерії, структуру влади та компетентність менеджерів.

Сьогодні зростаюче число проблем не може вирішуватися виключно одним компонентом організації – керівництвом, нестандартні нові проблеми необхідно спрямовувати у певні відділи чи групи прийняття рішень. Для того, щоб організація була гнучкою та адаптивною, необхідно використовувати інтелектуальний потенціал всіх працівників в процесі їх взаємодії та створення постійної бази знань, які можуть швидко розповсюджуватися та застосовуватися в потрібних напрямках.

Для боротьби з новими чи унікальними проблемами спеціаліст в адаптивній організації повинен не просто виконувати механічні розпорядження керівництва, а бути спроможним робити адекватний вибір та приймати складні рішення, засновані на організаційних цінностях. У нього повинно проявитися бажання навчатися у групах, що постійно змінюються, та у співробітництві з різними колегами. Тому, адаптивність як одна з важливих властивостей організації забезпечується цілеспрямованим навчанням та тренуванням працівників, включенням самоаналізу у процесі діяльності.

Петтігрю та Уіпп розглядали організаційне навчання як центральний елемент стратегії конкуренції: «Здатність навчатися швидше за конкурентів може бути єдиною стійкою конкурентною перевагою організації». Вони зазначали, що здатність організації навчатися рівносильна її здатності перестроїтися та пристосувати свою базу знань (уміння, структури та цінності) до змін зовнішнього середовища Підприємства, основані на знаннях, ефективніше збирають інформацію та розповсюджують свої ідеї. Адже вони менше витрачають на комунікацію, є більш успішними в індивідуальному навчанні персоналу та управлінні знаннями, тобто швидше перетворюють соціальний капітал в інтелектуальний, причому головну роль у цьому процесі відіграє організаційне навчання.

Організаційне навчання розглядається як «спосіб адаптації до зовнішнього середовища»; «адаптивна поведінка організації протягом тривалого періоду часу»; «процес виявлення та виправлення помилок»; «перетворення прихованих знань в явні, створення нових знань, їх розповсюдження в організації та втілення у нових технологіях, продуктах та сервісі»; «створення, придбання та передача знань, а також вміле перетворення організаційної поведінки для подальшого виробництва нових знань та уявлень, здатність бачити світ у по-новому. Навчання на основі досвіду та історії організації, а також на прикладі та досвіді інших» [35; 188; 192].

Організаційне навчання складається з серії взаємодій між адаптацією на індивідуальному чи суб-груповому рівні та адаптацією на організаційному рівні. Тобто пристосування до конфліктних моделей поведінки, які спричинені стресом, в результаті чого зменшується стрес та вдосконалюється процес прийняття рішень.

У роботі Сен'є у визначенні організації, яка навчається, акцент робиться на тому, що «перш за все необхідно усвідомити, що сама ідея «організації, що навчається» – це певний погляд на речі – бачення». Він пов'язав загальні ідеї про мотивацію навчання, навчання команди, лідерстві та управлінських ментальних моделях у те, що складає основні цінності та компетенції для організації, що навчається. Для цих цінностей потрібен відповідний набір важливих поведінкових компетенцій, щоб створити таке бачення [193].

Завданням побудови організації, що навчається, є посилити ті цінності, в яких люди відчивають потребу на роботі. Тобто у ході навчання переглядаються та корегуються основні цінності, що існують в організації, встановлені норми, правила та принципи поведінки, особливої уваги надають поведінці у нестандартних ситуаціях, способам прийняття рішень та лідерству.

Сен'є розрізняє наступні типи навчання: «виживання» або «адаптивне навчання» та «продуктивне чи генеративне навчання». Адаптивне навчання пов'язане з подоланням проблем. Продуктивне навчання, навпаки, підвищує здатність щось створювати, воно потребує вміння бачити системи, які управляють подіями: «ключ до системного бачення на реальність полягає у здатності розглядати вплив як циклічне, а не прямолінійне...де кожний цикл має свою історію»[193]. Саме це розуміння систем, які керують подіями, дозволяє менеджерам формувати новий погляд на світ.

Отже, здатність до навчання як властивість організації розглядається вче-

ними-економістами набагато ширше, ніж просто розповсюдження серед працівників методів навчання та самовдосконалення, та стосується багатьох властивостей організації, як структурних, так і функціональних. Концепція навчання виходить далеко за рамки просто регулярного підвищення кваліфікації співробітників, вона стосується змін інших властивостей організації, зокрема, особливостей взаємодії з оточуючим середовищем, раціональності процесів, що проходять у самій організації, швидкості та адекватності її реагування на виклик оточення. Всі ці процеси відбиваються на розвитку організації взагалі, її здатності до адаптації та на рівні організаційної культури культури.

Аналіз ознак культури адаптивного підприємства дозволив зробити висновок про те, що наявність на підприємстві організаційного навчання є ознакою як високого рівня культури, так і адаптивності підприємства. Адже шляхом проведення організаційного навчання проводиться не тільки ознайомлення працівників з основними цінностями, нормами та правилами поведінки, встановленими в організації, але й їх переоцінка та корегування відповідно до нових умов, особливої уваги надають поведінці та методам прийняття рішень у нестандартних ситуаціях та розвитку лідерських якостей у працівників на всіх рівнях. Таким чином, рівень корпоративної культури включає організаційне навчання та є основною ознакою адаптивності підприємства.

Адаптивне підприємство – це таке підприємство, що здатне швидко пристосовуватися до зовнішніх та внутрішніх умов, що змінюються.. Підприємство, що самонавчається, згідно концепції «динамічних здатностей» Д. Тіса й Г. Пісано є необхідною формою й етапом формування та розвитку підприємства з високим рівнем культури. [35, с. 254].

Сьогодні зростаюче число проблем не може вирішуватися виключно одним компонентом організації – керівництвом, нестандартні нові проблеми необхідно спрямовувати у певні відділи чи групи прийняття рішень. Тому, з метою підвищення рівня гнучкості та адаптивності організації, необхідно використовувати інтелектуальний потенціал всіх працівників, розвивати їх здібності моделювати майбутнє й адаптуватися до конкретних умов, скорочуючи час реакції на поточні зміни соціально-економічного середовища, створювати стійку базу знань, які можуть швидко розповсюджуватися та застосовуватися в потрібних напрямках, а також налагоджувати інформаційну базу в організації для полегшення процесу обміну знаннями.

Для боротьби з новими чи унікальними проблемами спеціаліст в адаптив-

ній організації повинен не просто виконувати механічні розпорядження керівництва, а бути спроможним робити адекватний вибір та приймати складні рішення, засновані на організаційних цінностях. У нього повинно проявитися бажання навчатися у групах, що постійно змінюються, та у співробітництві з різними колегами.

Тому, адаптивність як одна з важливих властивостей організації забезпечується цілеспрямованим навчанням та тренуванням працівників, включенням сомоаналізу у процесі діяльності.

Петтігрю та Уіпп розглядали організаційне навчання як центральний елемент стратегії конкуренції: «Здатність навчатися швидше за конкурентів може бути єдиною стійкою конкурентною перевагою організації» [189, с. 695]. Вони зазначали, що здатність організації навчатися рівносильна її здатності перестроїтися та пристосувати свою базу знань (уміння, структури та цінності) до змін зовнішнього середовища Підприємства, основані на знаннях, ефективніше збирають інформацію та розповсюджують свої ідеї. Адже вони менше витрачають на комунікацію, є більш успішними в індивідуальному навчанні персоналу та управлінні знаннями, тобто швидше перетворюють соціальний капітал в інтелектуальний, причому головну роль у цьому процесі відіграє організаційне навчання.

Організаційне навчання розглядається як «спосіб адаптації до зовнішнього середовища»; «адаптивна поведінка організації протягом тривалого періоду часу»; «процес виявлення та виправлення помилок»; «перетворення прихованих знань в явні, створення нових знань, їх розповсюдження в організації та втілення у нових технологіях, продуктах та сервісі»; «створення, придбання та передача знань, а також вмиле перетворення організаційної поведінки для подальшого виробництва нових знань та уявлень, здатність бачити світ у по-новому. Навчання на основі досвіду та історії організації, а також на прикладі та досвіді інших» [188, с. 148; 189, с. 711; 192, с. 326].

Організаційне навчання складається з серії взаємодій між адаптацією на індивідуальному чи суб-груповому рівні та адаптацією на організаційному рівні. Тобто пристосування до конфліктних моделей поведінки, які спричинені стресом, в результаті чого зменшується стрес та вдосконалюється процес прийняття рішень.

У роботі Сен'є у визначенні організації, яка навчається, акцент робиться на тому, що «перш за все необхідно усвідомити, що сама ідея «організації, що

навчається» - це певний погляд на речі – бачення». Він пов'язав загальні ідеї про мотивацію навчання, навчання команді, лідерстві та управлінських ментальних моделях у те, що складає основні цінності та компетенції для організації, що навчається. Для цих цінностей потрібен відповідний набір важливих поведінкових компетенцій, щоб створити таке бачення [193, с. 346].

Завданням побудови організації, що навчається, є посилити ті цінності, в яких люди відчивають потребу на роботі. Тобто у ході навчання переглядаються та корегуються основні цінності, що існують в організації, встановлені норми, правила та принципи поведінки, особливої уваги надають поведінці у нестандартних ситуаціях, способам прийняття рішень та лідерству.

Сен'є розрізняє наступні типи навчання: «виживання» або «адаптивне навчання» та «продуктивне чи генеративне навчання». Адаптивне навчання пов'язане з подоланням проблем. Продуктивне навчання, навпаки, підвищує здатність щось створювати, воно потребує вміння бачити системи, які управляють подіями: «ключ до системного бачення на реальність полягає у здатності розглядати вплив як циклічне, а не прямолінійне...де кожний цикл має свою історію»[193, с. 427]. Саме це розуміння систем, які керують подіями, дозволяє менеджерам формувати новий погляд на світ.

Більшість авторів погоджуються з тим, що, по-перше, організації повинні стати платформою для людини, а не людина – ресурсом для організації; по-друге, люди більш ефективно працюють, коли мають внутрішню мотивацію до дій та навчання ( якщо тільки організація систематично не обмежує їх можливості), ніж при зовнішній мотивації за допомогою винагород.

Так, організація, що навчається, за логікою управління та організації, виглядає як контекст для людей. В ідеалі – це організація, в якій ефективне навчання має місце лише тоді, коли воно існує з точки зору його учасників. Тому, часто інститути(організації, підприємства) вимірюють та оцінюють відносно певного ідеалу, тобто відбувається „еталонне тестування” або „зіставлення зі зразком” – порівняльна оцінка підприємства стосовно найбільш сильних конкурентів або світових лідерів даної області [35, с. 168].

Одже, здатність до навчання як властивість організації розглядається вченими-економістами набагато ширше, ніж просто розповсюдження серед працівників методів навчання та самовдосконалення, та стосується багатьох структурних та функціональних властивостей організації. Концепція навчання виходить далеко за рамки просто регулярного підвищення кваліфікації співробітників

ків, вона стосується змін інших властивостей організації, зокрема, особливостей взаємодії з оточуючим середовищем, раціональності процесів, що проходять у самій організації, швидкості та адекватності її реагування на виклик оточення. Всі ці процеси відбиваються на розвитку організації взагалі, її здатності до адаптації та на рівні організаційної культури.

## 5.2. Когнітивна компетентність персоналу як передумова розвитку його професійного потенціалу<sup>2</sup>

Місією будь-якої освітньої системи є індивідуальний розвиток особистості на користь людини і суспільства. В Україні під впливом об'єктивних обставин ефективність реалізації цієї місії поступово падала. У системі вищої школи визріла і загострилася проблема невідповідності випускників запитам ринку праці. Не можна сказати, що вона характерна тільки для вітчизняної освітньої системи. У інших країнах вона теж потребує радикальної перебудови під впливом таких причин, як зростання потужності потоків інформації, необхідної для прийняття виважених і швидких рішень при виконанні трудових функцій; швидке скорочення життєвого циклу інформації і технологій; збільшення кількості професій, які вимагають комплексних знань, представлених різними дисциплінами; посилення вимог до здатності фахівця швидко інтегрувати, систематизувати знання і вміння в умовах обмеженої чи суперечливої інформації; зростання ролі інтуїтивних компонент мислення, практичного досвіду людини в реакціях на унікальні ситуації робочого процесу.

Для вирішення проблем вищої школи слід звернути увагу на той факт, що сьогодні вже не знання персоналу, а його спроможність пізнавати проблеми, генерувати нові знання і швидко їх практично використовувати створюють конкурентні переваги успішних корпорацій. Суспільству і виробничим організаціям потрібні спеціалісти, здатні мобільно опановувати нові професії, самостійно приймати рішення в критичних ситуаціях, змінювати стереотипи мислення, бути готовими до перманентного саморозвитку і самоосвіти. На підготовці таких спеціалістів і повинна зосередитися вітчизняна система освіти.

---

<sup>2</sup> Використано матеріали Литовченко І. В.

Не можна стверджувати, що українські вчені не мають досвіду удосконалення методологічних основ освітніх процесів. Свого часу вони аналізували діалектичні зв'язки понять «знання» і «пізнання», розробляли ефективні педагогічні технології, в тому числі проблемно і особистісно орієнтовані. Рівень освіти в Україні відповідав світовим стандартам. Однак сьогодні ці стандарти швидко змінюються, як змінюється і сам контекст поняття «освіта». По-перше, з обмеженого часом процесу вона перетворюється на перманентний процес, який триває протягом всього життя людини. По-друге принципово змінюються ролі і характер взаємодії педагога і учня. По-третє, змінюються технології розвитку знань протягом трудового періоду життя людини. Відновлення високого рівня вітчизняної освіти сьогодні залежить від своєчасного переходу її на нові парадигми, серед яких найбільш привабливою є компетентнісна. Вона вимагає використання в навчальних процесах рекомендацій і технологій нових наукових дисциплін (наприклад, таких як андрагогіка – педагогіка для дорослих; акмеологія – наука про перманентний розвиток творчого потенціалу людини) і передбачає підготовку спеціалістів, здатних самостійно генерувати нові знання і практично їх використовувати.

Що стосується педагогів і психологів, то вони впевнено опановують нові концепції і способи освіти, про що свідчать теми їх дисертацій: О. Пісоцький «Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога», О. Скориніна «Когнітивний стиль як чинник розвитку пам'яті молодшого школяра» та ін. Однак представники цих наукових напрямів не часто обирають предметом свого дослідження діяльність закладів післядипломної освіти і підвищення кваліфікації працюючого спеціаліста. Можливо, їх стримує не повне розуміння специфіки трудової діяльності тих, хто отримує освіту для її удосконалення. Уповільнений перехід до нових технологій освіти у цій сфері певною мірою обумовлений і недостатністю уваги до них спеціалістів з менеджменту. Свого часу його класична теорія передбачала вивчення і практичне опанування керівником не тільки адміністративних та економічних інструментів впливу на підлеглих, а й соціально-психологічних та освітньо-виховних. Однак останні були найменш забезпечені конкретними технологіями реалізації. Не можна згадати хоча б одну чи дві дисертації безпосередньо з менеджменту, які б представили глибоко обґрунтовані теоретично і практично рекомендації розв'язання сучасних проблем освітньо-виховних методів управління, хоча в діючому паспорті спеціальності «Економіка та управ-



ління підприємствами» існують напрями «Принципи та методи управління підприємством (менеджменту)», «Ефективність управління персоналом на підприємстві». Спроби використання деяких ідей оновлення освіти, що використовуються педагогами і психологами, робляться, але результати їх не однозначні. Деякі дослідники використовують влучно нові поняття і терміни [49]. Але існують і випадки абсолютно некоректного формулювання мети, задач, змісту новизни в контексті отримання нових знань відносно заявленого предмету дослідження [92].

Тим не менш, практична нагальність вирішення цієї проблеми на рівні вищої школи і післядипломної освіти вже усвідомлена, і останнім часом в Україні почали швидко розвиватися компетентнісні технології організації навчання. Вже обґрунтовано і опубліковано досить багато оригінальних і конструктивних пропозицій (наприклад, В. Пономаренко, М. Афанасьєв, І. Отенко, Г. Ібрагімов, та ін.). Однак успіх практичної реалізації компетентнісного підходу в освіті поки що стримується відсутністю науково-методологічної парадигми цього процесу. У оприлюднених роботах навіть перелік і зміст компетенцій визначаються неоднозначно. Мало уваги надається розробленню конкретних рекомендацій з діагностики і розвитку такої компетенції, задекларованій майже у всіх переліках обов'язкових компетенцій сучасного спеціаліста, як когнітивна. Саме її рівень визначає здатність людини приймати нестандартні рішення в умовах порушення стабільності життєдіяльності організації і виводити її з критичних станів, які перманентно супроводжують сьогодні бізнес. Однак поняття когнітивної компетенції чи компетентності поки що не мають однозначних тлумачень сутності і змісту, а тим більше – методичних рекомендацій щодо діагностики, розвитку і практичного використання.

Тому потребують уточнення сутність і зміст когнітивної компетентності спеціаліста, узагальнення теоретико-методологічного забезпечення її діагностики і розвитку в навчальних процесах вищої школи і в системі післядипломної освіти.

Актуальність обраної теми можна підтвердити висновком експертів Ради Європи: «Особливістю сучасного розвитку освіти у світі є провідна роль розумової діяльності, перехід до когнітивного суспільства, ендогенних процесів, що визначають нові відкриття і їх використання в різних областях людської діяльності як в області охорони здоров'я й захисту навколишнього середовища, так і виробництва товарів і послуг» [16]. Така позиція вельми шанованої у світі між-

народної організації свідчить про те, що поряд з управлінською, комунікативною та іншими варіантами компетентності спеціалістів вищої кваліфікації провідну увагу освіта повинна зосередити на формуванні когнітивної компетентності слухачів, яка стане рушійною силою формування когнітивного суспільства в Україні.

Наукове забезпечення вирішення цієї проблеми може створити когнітологія, відносно нова теорія навчання, яка вже сформувалася як спеціальний науковий напрям, хоча і не має єдиної парадигми. Частково це пояснюється її міждисциплінарним характером. Вчені, що працюють з проблемами когнітології, використовують висновки і рекомендації теорії пізнання, соціальної та когнітивної психології, нейрофізіології, когнітивної антропології, когнітивної лінгвістики, теорії штучного інтелекту. Останнім часом до цього переліку приєдналися когнітивна соціологія, когнітивна економіка та деякі інші гуманітарні науки.

Один з варіантів призначення когнітивної теорії представлений у вікіпедії: з'ясування закономірностей процесів, пов'язаних з виявленням, розумінням причин, отриманням рішення проблем з використанням розумових процесів. Для вирішення власних проблем людина використовує або алгоритми – правила, які не обов'язково розуміти, але які обіцяють рішення, або евристики (метод спроб і помилок) – правила, які зрозумілі, але не завжди гарантують рішення. В деяких випадках рішення може бути знайдено завдяки інтуїції, раптовому усвідомленню взаємозв'язку [24]. Практика вже засвідчила, що прийняття швидких і виважених рішень в умовах нестабільності бізнес-процесів забезпечується високим рівнем когнітивної компетентності. Тому і викладачам вищої школи, і керівникам колективів для розвитку успішності реакції персоналу на нетрадиційні ситуації в роботі має сенс конкретніше познайомитися з основними положеннями когнітивістики.

Як завжди відбувається з новими напрямками науки, вони спочатку мають кілька варіантів та схем. Аналізуючи когнітивні теорії, В. Москаленко [111] виділив такі їх напрями: 1) структуралізм, 2) інформаційний підхід, 3) соціальні когнітивні теорії. У даному дослідженні зроблена орієнтація на парадигму представника структуралізму Ж. Піаже, який обрав предметом дослідження процеси мислення і те, яким чином інтелект обробляє інформацію, росте, змінюється і адаптується до світу. На думку цього ученого, активність інтелекту обумовлена певною структурою. Якщо відомості, які отримує людина, відповідають особливостям її інтелекту, то вони «розуміються» або, мовою Ж. Піаже – асимілюються. Якщо ж інформація не відповідає структурі інтелекту, людина або відкидає її,

або змінює структуру свого інтелекту – відбувається процес акомодациї. Інакше кажучи асиміляція – це інтерпретація інтелектом нового досвіду з використанням існуючих ментальних структур без будь-яких змін. Акомодация – це зміни існуючих ментальних структур з метою об'єднання старого і нового досвіду.

Для позначення ментальних структур Ж. Піаже використав термін – схема, який пізніше розвивався іншими ученими в системі більш конкретних категорій (конструкт, концепт, когнітивна схема, когнітивна модель тощо). Важливо знати, що інтелект завжди прагне до встановлення рівноваги між асиміляцією і акомодациєю. Цей процес врівноваження лежить в основі формування і підтримки взаємодії людини зі світом, створює основу людської інтелектуальної адаптації до зовнішнього середовища і дозволяють вижити людині як виду [111, с. 97]. Для організації навчальних процесів на ідеях структуралізму необхідно навчитися, не відмовляючись від працюючих способів пізнання світу, створювати нові моделі його сприйняття, більш адекватні середовищу, яке суттєво змінилося.

Для уточнення резервів використання когнітивних технологій в сучасній освіті і менеджменті важливим доповненням до теорії Ж. Піаже можна вважати ідеї соціального психолога Дж. Келлі. Запропонована ним модель особистості заснована на образі людини як дослідника. Учений вважає, що людина у своєму житті діє як учений, тобто висуває робочі гіпотези про реальність, за допомогою яких намагається передбачити й контролювати події свого життя. Зрозуміло, що Дж. Келлі не сприймав буквально кожену людину як науковця. Але припускав, що всі люди – дослідники в тому розумінні, що вони формулюють гіпотези й стежать за тим, підтвердяться вони чи ні, використовуючи в даній діяльності ті ж психічні процеси, що й учений в процесі наукового пошуку.

Соціальний психолог В. Москаленко вважає, що когнітивісти вже створили модель «людини когнітивної» – істоти, яка володіє здатністю до сприйняття і переробки інформації, керується у своїй поведінці суб'єктивним образом дійсності та прагне до досягнення внутрішньої гармонії, логічності, несутеречливості образу світу, створеного її інтелектом [111, с. 94]. Ця модель доповнює і уточнює перелік моделей активності людини в економічному середовищі (економічної, соціальної, комплексної та ін.) [38, с. 33–36] і створює основу для формування компетентнісного підходу в сфері післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, перепідготовки. Однак технології діагностики розвитку складових моделі людини когнітивної, орієнтації працюючої людини на її

цінності ще чекають на своє обґрунтування.

Для розвитку компетентнісного варіанту організації вищої і післядипломної освіти персоналу виробничих організацій не варто ігнорувати досвід учених, які працювали і працюють з проблемно, особистісно орієнтованими технологіями освіти, методами розвиваючого навчання з метою пристосування освіти до запитів практики [25; 87; 151 та ін.]. Особливий інтерес в контексті вдалого доповнення вже створених конструктивних технологій освіти когнітивними інструментами викликає нова монографія лауреата премії Уряду Російської Федерації в області освіти М. Карпенко. У ній представлено основи когноміки – науки про цілісні системні механізми виробничо-освітньої діяльності людини, про вплив пізнавальної діяльності людини на її власний розвиток і нарощування виробничого потенціалу організації, яка надала їй робоче місце [62, с. 94].

Слід звернути увагу ще на одну важливу особливість когнітивної теорії, яку доцільно використати при розбудові нових технологій управління активністю персоналу виробничої організації. Ця теорія обґрунтовує необхідність залучення в освітній процес того, хто вчиться, активізації його бажання вчитися і цілеспрямовано розвивати свій потенціал пізнання світу. Цим вона узгоджується з поведінковою моделлю виробничої організації, яка набуває швидкого поширення і орієнтується на працівника як на цілеспрямовану систему, яка має власні цілі і намагається в першу чергу задовольнити їх на робочому місці [38, с. 65]. Завдяки вказаній особливості, когнітивна теорія суттєво доповнює попередні теорії навчання, хоча і контрастує з теорією інструментального навчання (необіохевіоризм), яка припускає, що навчання забезпечується використанням зовнішніх стимулів посилення чи послаблення специфічних реакцій людини. Відмінності двох конкуруючих освітніх технологій представлені у табл. 5.1.

Таблиця 5.1

## Порівняння двох теорій навчання

Необіохевіоризм	Когнітивна теорія
1	2
Навчання зазвичай активізується ззовні певними стимулами	Навчання активізується внутрішніми установками учня
Завдання того, хто вчиться, – запам'ятати і відтворити зміст повідомлень педагога	Завдання того, хто вчиться – сформулювати новий зміст

Навчання ґрунтується на мовних стандартах	Навчання ґрунтується на розвитку мовних засобів
Навчання підкреслює і контролює зв'язок стимулу й реакції	Навчання формує розуміння технології отримання знань і її вдосконалення
Процес навчання впорядковується педагогом	Процес навчання впорядковується тим, хто вчиться
Навчальний матеріал лінійно впорядкований, має ієрархічну структуру	Навчальний матеріал системний, насичений прикладами і зразками
Навчання приділяє особливу увагу розвитку вмінь і навичок	Навчання приділяє особливу увагу формулюванню і вирішенню проблем
Критерій повноцінного результату опанування навчального матеріалу – автоматизм базових умінь і навичок	Критерій повноцінного результату навчання – вміння того, хто вчиться, вирішувати проблеми, узгоджувати нові знання з попередніми знаннями і досвідом

Оскільки будь-який розвиток передбачає розв'язання суперечностей в процесі об'єднання двох ідей, в освітньому процесі слід розвивати мистецтво викладача об'єднувати в своїх конкретних технологіях рекомендації різних теоретичних напрямів. У нашому випадку – стимулювання освіти зовні і активізацію внутрішніх бажань людини отримувати знання і самостійно організувати цей процес.

Зважаючи на новизну предметної області для спеціалістів з менеджменту, виконаємо уточнення термінологічного забезпечення даного дослідження. Ця процедура обумовлена не намаганням ускладнити категоріальний апарат менеджменту освіти. Її мета полягає, по-перше, в узагальненні багатьох підходів до змісту певних понять та виборі варіанту, здатного відобразити найсуттєвіші цілі і способи передачі інформації читачам, які схильні до формування і використання своєї когнітивної компетентності. По-друге, – уточнення термінів забезпечує розроблення методичних передумов діагностики рівня розвитку і особливостей когнітивної компетентності людей для того, щоб надати їм рекомендації щодо визначення єдиного смислу критичної ситуації і заходів з її подолання у взаємних повідомленнях. Саме когнітивна компетентність тих, хто спілкується, стає основою побудови спільного бачення будь-якої критичної ситуації і колективного пошуку ефективних шляхів виходу з неї.

Аналіз доступної інформації [16; 24; 62; 132; 138 та ін.] дозволив виконати узагальнення сутності і змісту понять таких понять, як «когніція», «когнітивна

компетентність», «метакогнітивний механізм», «когнітивний стиль» та деяких інших.

Що стосується поняття «когніція», то у філософському словнику воно визначається як знання, пізнання, а термін «когнітивний» – як такий, що пов'язаний з когніцією або пізнанням. Обравши за вихідну ідею цей варіант тлумачення поняття, в нашому дослідженні термін «когніція» на пізнавальному рівні «загальне» розглядається як дієслівний іменник, який відображає сутність процесу, пов'язаного із придбанням знань. Що стосується визначення сутності та змісту поняття «когніція» на пізнавальному рівні «особливе» в контексті розвитку когнітивної компетентності спеціалістів віддамо перевагу психологам, оскільки вони найбільші спеціалісти в дослідженнях процесів мислення людини, пов'язаних з механізмами формування її когніцій.

У статті Н. Андерсена, представленої в психологічній енциклопедії, виконано узагальнення підходів різних учених до вирішення цієї проблеми і зроблено висновок, що найчастіше цей термін ототожнюється чи наближається за змістом до поняття «пізнання». Пізнання (когніція) – це «родовий термін, що використовується для позначення всіх процесів, пов'язаних із придбанням знань», – стверджує Е. Хілгард у роботі «Свідомість у сучасній психології». У словнику до «Принципів психології» У. Джеймса після слова «пізнання» йде посилання: «див. знання («когніція»)». Тобто на думку і цього ученого пізнання охоплює всю розумову активність або стани, пов'язані із придбанням знань і функціонуванням розуму, включаючи сприйняття, увагу, пам'ять, уяву, мовні функції, процеси вікового розвитку, вирішення проблем, а також область штучного інтелекту. Дослідникам когнітивних процесів обов'язково слід звернути увагу на рекомендації А. Блюменталю, які він дав в роботі «Процес пізнання». Автор акцентував увагу на необхідності розмежування дослідження когніції у двох аспектах. Перший стосується змісту людського знання, а другий – природи ментальних процесів, які роблять можливим засвоєння й використання знань [138]. Головною ж ідеєю сучасної когнітивної психології, як вже вказувалося, є визнання людського пізнання як активного процесу з боку отримувача знань. Використовуючи ці ідеї, і враховуючи мету статті, категорію «когніція» на пізнавальному рівні «особливе» будемо розглядати як процес сприйняття і відображення навколишнього середовища у свідомості людини, основною функцією якого є придбання знань через індивідуальні психічні процеси обробки інформації.

Що стосується змісту поняття «когнітивна компетенція», то за результатами порівняння її визначень, яке виконала О. Потаніна за дослідженнями В. Хутмахера, І. Зимньої, С. Паничева, О. Щербакова [132, с. 299], подаємо такий власний його варіант: «Унікальні здатності людини брати, переробляти інформацію із зовнішнього світу, знаходити в ній смисл і формулювати його; передавати інформацію іншому; конструктивно реагувати на когнітивний дисонанс; проявляти активність до навчання».

Для розвитку в процесі навчання когнітивної компетентності у слухачів слід особливу увагу звернути на поняття «метакогнітивний механізм», яке конкретизує рекомендації двоаспектного розгляду поняття «когніція» А. Блюменталем. Справа в тому, що практична результативність використання когнітивних компетенцій значною мірою буде посилюватися, якщо спеціаліст розумітиме не тільки свій когнітивний потенціал, здібності адекватно сприймати ситуацію, а й власні особистісні механізми формування такого розуміння. Метакогнітивні механізми визначаються як когніції другого рівня ієрархії, тобто як знання людини про особливості своєї когнітивної системи, про механізми управління її формуванням і розвитком [172, с. 110].

Надзвичайно важливим елементом когнітивної теорії є поняття «конструкт», – категорія мислення, за допомогою якої людина інтерпретує або тлумачить свій життєвий досвід; створюваний суб'єктом класифікаційно-оціночний еталон, за допомогою якого реалізується розуміння об'єктів у їхній подібності між собою й у відмінності від інших [140]. За ступенем стійкості й незмінності конструкти діляться на особистісні, основні й ситуативні. Конструкт є досить традиційним предметом дослідження психологів. Детальний аналіз визначень цього поняття, яке виконав Л. Хьелл, дозволило йому дати два його варіанти на пізнавальному рівні «загальне»: «Ідея або думка, яку людина використовує, щоб усвідомити або інтерпретувати, пояснити або передбачити свій досвід» та «Індивідуальність інтерпретації явищ» [174, с. 438]. На основі лаконічного і зрозумілого користувачу поняття «конструкт», охарактеризованого в роботі М. Холодної [172, с. 85–86], подаємо власний варіант його визначення на пізнавальному рівні «особливе»: біполярна суб'єктивна вимірювальна шкала, що реалізує одночасно дві функції: узагальнення (діагностики подібності) і протиставлення (діагностики відмінностей). Що стосується визначення поняття на рівні «конкретне», то воно потребує ще аналізу і обґрунтувань.

У кожної людини протягом життя формується і розвивається власний

особистісний конструкт, який Дж. Келлі розглядає як оціночну систему, що використовується людиною для класифікації різних об'єктів навколишнього середовища. У перелік особистісних конструктів, на думку вченого, входять: всебічний, локальний, стержневий, периферійний, жорсткий та вільний. Дж. Келлі класифікував їх відповідно до контролю, який здійснюється над елементами, виділивши три різновиди:

1) упереджуючий конструкт. Його призначення полягає в стандартизації елементів для того, щоб вони знаходилися виключно в його діапазоні. Такий варіант мислення не дозволяє інтерпретувати проблемну ситуацію, що оцінюється в новому контексті;

2) констеляторний конструкт. Його елементи одночасно належать до різних галузей, проте постійні в складі своєї сфери. Тобто він фіксує належність явища до категорії одного конструкта, інші його характеристики однозначно визначені, формують так зване «шаблонне» мислення. Такий варіант мислення обмежує можливості вибору альтернативних варіантів вирішення проблеми;

3) конструкт припущення. Це протилежний раніше розглянутим конструктам. Він дозволяє людині бути відкритою для нового досвіду і приймати альтернативну точку зору. Розглядається як гнучке мислення. На думку Л. Хьелла, без наявності в інтелекті такого типу конструкту «ми приречені на незмінний, шаблонний і не результативний спосіб пізнання дійсності» [174].

Існують також варіанти класифікації конструктів на ситуаційні, біполярні, соціальні [138]. Безперечно, всі типи конструктів важливі та необхідні, проте в даному дослідженні акцентуємо увагу лише на упереджуючому, констеляторному конструкті та конструкті припущення. Оскільки саме вони в повній мірі відповідають за інтелектуалізацію трудової діяльності персоналу та здійснення необхідних комунікацій при підвищенні його освітньо-фахового рівня.

На рис. 5.1 зображено взаємозв'язок трьох типів конструктів, необхідних для виконання трудових функцій персоналом різного рівня інтелектуалізації праці.

Важливість діагностики структури когнітивних конструктів людини обумовлюється головним чином двома проблемами, які руйнують результативність і швидкість реакції людини на ситуацію. Перша пов'язана з неспівпаданням конструктів при спілкуванні взаємодіючих суб'єктів. Друга – з неспівпаданням реального змісту ситуації і моделі конструкта, на основі якої людина організує своє ставлення до ситуації і свою поведінку. Друга проблема визначається терміном «когнітивний дисонанс» і особливо критична для навчальних процесів.



Дж. Ньюстром і К Девіс характеризують це явище як «внутрішній конфлікт та занепокоєння, що виникає в тих випадках, коли люди отримують інформацію, несумісну з їх системою цінностей, раніше прийнятим рішенням або іншими відомими їм даними» [113, с. 57].

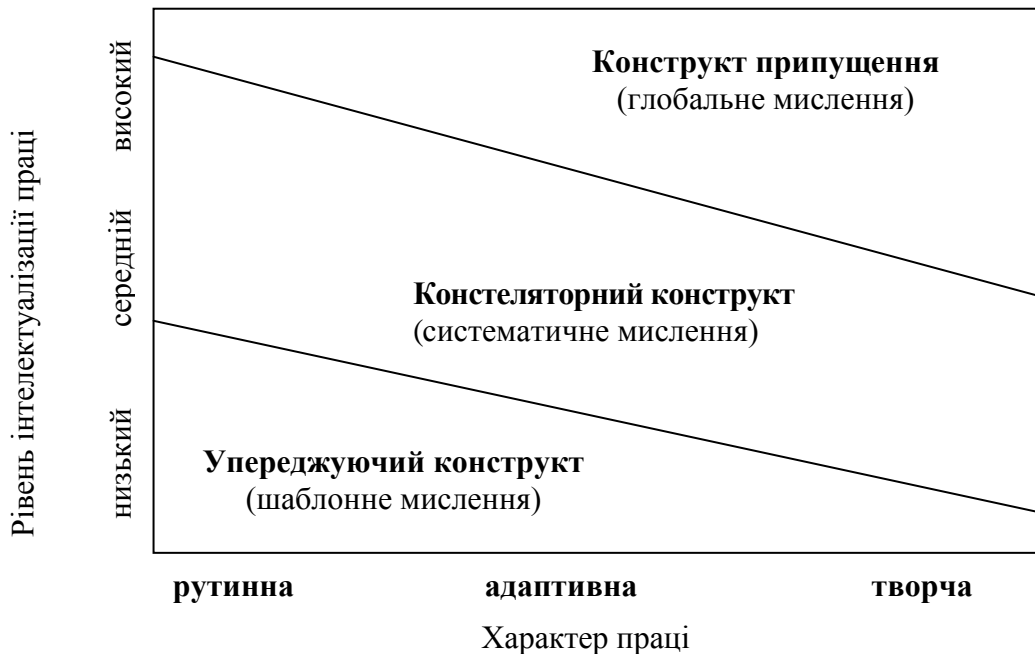


Рис. 5.1. Співвідношення конструктів для різного характеру праці

Оскільки поява когнітивного дисонансу викликає у людини відчуття дискомфорту, вона, в кращому випадку, буде шукати інші ймовірні комунікативні шляхи для поповнення своїх запасів інформації або намагатися виконати інтерпретацію отриманої інформації на основі свого конструкту. У гіршому випадку вона відмовиться повірити в неадекватність сприйняття ситуації, або проігнорує отриману інформацію. Когнітивний дисонанс значно впливає на активність людини, її поведінку. У зв'язку з цим у керівника колективу виникає потреба розвивати свою комунікативну компетентність для того, щоб бути готовим до регулювання поведінки підлеглих через трансформацію їх конструктів.

Один з варіантів такої трансформації і адаптації поведінки людини до реальної практики менеджменту розкриває теорія соціального навчання А. Бандури. Він переконував, що персонал організації отримує уявлення про ефективну трудову поведінку, спостерігаючи та імітуючи рольові моделі людей в навколишньому робочому середовищі, аналізуючи досвід інших людей (непряме навчання). Тобто в колективі існує постійний формальний або неформальний

суб'єкт-суб'єктний (зустрічний) інформаційний обмін між працівниками, підлеглими та керівником. Працівники, спостерігаючи колег, аналізують «символи та підказки», дії інших людей, роблять з них власну копію, в результаті чого їх поведінка стає усвідомленою і активізується внутрішніми джерелами [113, с. 127].

Представники поведінкового підходу також впевнені в тому, що трудова діяльність людини, може бути вдосконалена в результаті тренінгів, за допомогою яких формуються нові уявлення (конструкти) робочої ситуації, підкріплюються вдалі зразки поведінки й гальмуються невдалі. Учені і практики мають великий арсенал схем і систем тренінгів. Один з варіантів, запропонований колективом авторів під керівництвом відомого спеціаліста з управління персоналом Є. Моргунова, має таку структуру [108, с. 193]:

1) реципрокне інгібування. Метод, запропонований М. Кавером і Дж. Вольпом, заснований на придушенні страху невдачі шляхом сполучення тривожного об'єкта з позитивно підкріплювальним, а також поступовим збільшенням ступеня взаємодії того, кого навчають, із тривожними його об'єктами або ситуаціями;

2) тренінг упевненості, запропонований Дж. Вольпом й А. Сальтером. Він заснований на рольових іграх для тих ситуацій, що викликають найбільшу тривогу в того, кого навчають. Передбачає різноманітні виміри особливостей тривоги, якості виконання завдань, прогресу у виконанні завдань, наступне обговорення результатів з тренером;

3) моделювання. Метод розроблений Міллером і Долардом, а також А. Бандурою. Передбачає поступове просування до бажаного результату, супроводжується переглядами відеофільмів із зразками виконання необхідних дій та їх аналізом;

4) систематична десенсибілізація. Метод запропонував Дж. Вольп. Передбачає попереднє виконання процедур в уяві. Сприяє зняттю стресових симптомів, викликаних напруженим трудовим ритмом;

5) когнітивне реструктурування, розроблене А. Еллісом. За цим методом учасники тренінгу спільно підшуковують логічні аргументи, що позбавляють сили ірраціональні переконання.

До сучасних когнітивно-орієнтованих технологій активізації пізнавальної діяльності та інтенсифікації учбового процесу варто віднести такі тренінги з розвитку когнітивної компетентності фахівця:

1) тренінг когнітивних та соціальних навичок, основна мета якого – формування, генералізація та зберігання навичок адекватної соціальної поведінки з акцентом на відновлення довільної регуляції психічних функцій, оптимізацію когнітивної діяльності [201];

2) когнітивно-комунікаційний тренінг, який передбачає «занурення» розумової діяльності в предметне середовище, акцентуючи увагу на особливостях професійної діяльності викладача, наставника та ін. [76];

3) інноваційно-когнітивний тренінг, який передбачає формування нових знань у полі компетенцій професії, співвідношення їх з потребами і можливостями організації, формування творчого підходу до вирішення поточних завдань, розвиток креативності та інноваційної активності, розробку та прийняття стратегій інноваційної поведінки.

Можна погодитися з переконанням Г. Косих, що розробка й застосування інноваційно-когнітивної технології дозволяє оптимізувати процес управлінських впливів, сприяє вдосконаленню професійної діяльності, розвитку міжособистісних внутрішньоорганізаційних відносин і відносин з партнерами по бізнесу [77].

Хоча практика і показала, що поведінку людини можна змінити через тренінг, не варто забувати про вплив фундаментальних відмінностей перцептивних та оціночних ментальних процесів людей. Дж. П. Ходкінсон попереджає про необхідність врахування різниці у способах збирання та засвоєння інформації менеджерами в питаннях розробки стратегії та вирішення проблем. Наприклад, різниці в когнітивному стилі, стратегії навчання, стилі навчання та прийнятті рішень [171, с. 235]. Підтвердженням цього факту виступають дослідження психолога М. Бертіні, який обґрунтував вплив когнітивного стилю викладачів та учнів на характер їхніх взаємовідносин. Вчений, посилаючись на дослідження Г. Віткіна, виокремлює полезалежних і полenezалежних вчителів. Перші орієнтовані на міжособистісну взаємодію, люблять дискусійну форму навчання, в той час полenezалежні – зберігають дистанцію між собою й учнями, основною формою навчання обирають лекцію. Разом з тим, Г. Віткін вказує на те, що для деяких типів навчання різниця в стилях вчителя та учнів може носити також стимулюючий характер. Різниця в точках зору на одну проблему в процесі обговорення може створити зовсім нове (реальне) бачення її сутності [179]. Відповідно до цього можна припустити, що працівники з різними когнітивними стилями відрізняються не лише за стилем навчання, а й за характером взаємодії та сприйняття один одного.

Щодо поняття «когнітивний стиль», то в психологічному словнику наведено наступне його визначення: «когнітивний стиль» – стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів, що визначають використання різних дослідницьких стратегій. Він певним чином пов'язаний з ефективністю вирішення пізнавальних завдань, тому що характеризується вибором одного з можливих і приблизно рівнозначних шляхів їх розв'язання [139].

Спеціаліст з управління персоналом Є. Моргунов звертає увагу на функціональну сторону когнітивного стилю, який він ототожнює із стилем прийняття рішення, або вирішення проблем, та зазначає, що він використовується для опису відмінностей між збором та обробкою інформації [108, с. 13]. Дж. Ходкінсон приводить більш детальне визначення когнітивного стилю, під яким розуміє «стійку індивідуальну різницю в переважних способах збору, організації, обробці і оцінці інформації». Він вважає, що паралельно з діагностикою когнітивного стилю необхідно досліджувати і діагностувати категорію «когнітивні здібності», які визначаються як «рівень майстерного володіння змістом та індивідуальні властивості щось робити» [171, с. 234]. Правомірність такого висновку підтвердила І. Шкуратова в роботі «Когнитивный стиль и общение», в якій автор провела детальний аналіз відмінностей між когнітивними здібностями та когнітивним стилем. У процесі аналізу І. Шкуратова прийшла до висновку, що «питання про ступінь незалежності когнітивного стилю від рівня інтелекту та креативності необхідно вирішувати для кожного параметру окремо, незважаючи на схожість між ними» [179]. Досліджуючи взаємозв'язок інтелекту і когнітивного стилю М. Холодна визначає його як індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про актуальну ситуацію (способи її сприйняття, аналізу, категоризації, оцінювання і т. ін.) і вказує, що в літературі можна зустріти опис від 15 до 20 різних когнітивних стилів [172, с. 145]. С. Смірнов розглядає когнітивний стиль як пізнавальний процес, який індивід використовує для вибору, організації, збереження та інтерпретації стимулів у значимий і логічно послідовний образ світу. Вчений виділяє основні чинники впливу на когнітивний стиль: стереотипізація, вибірковість, власні уявлення про себе, ситуаційні чинники, потреби та емоції [149, с. 12].

У даному дослідженні під когнітивним стилем будемо розуміти індивідуальні особливості пізнавальних процесів з використанням специфічної системи різноманітних дослідницьких стратегій збору, організації, обробки та оцінки інформації.

Апробованими та найпоширенішими інструментами виміру когнітивного стилю є методика визначення індексу когнітивного стилю, раціонально-емпіричний опитувальник, аналіз когнітивних стилів Рідінгтона, індикатор стилів Кігана, опитувальник по стилю навчання Колба, тест індикатор типів Маєрс-Бріггс.

Перераховані методики детально аналізують когнітивний стиль, проте для вирішення поставлених в дослідженні завдань найбільш правомірною точкою зору, на нашу думку, є аспект розгляду когнітивного стилю на основі ідей соціоніки. По-перше, підвалини цієї науки створені психологами і соціальними психологами. По-друге, ця наука дає практичні рекомендації з удосконалення взаємодії людей на основі аналізу енерго-інформаційного обміну людини з навколишнім світом. Тобто вона розглядає людину як інформаційну систему, наділену свідомістю, а міжособистісні стосунки – як взаємодію інформаційних систем. Структура психіки конкретної людини (в розумінні когнітивістів когнітивний конструкт) створює систему фільтрів для обробки інформації. Домінуючі характеристики психіки забезпечують обробку значно більшої інформації, ніж слабші. Способи роботи людини з інформацією складають базис для формування професійних уподобань, творчих інтересів і т. ін. У основі психологічного дискомфорту людини (в розумінні когнітивістів – когнітивного дисонансу) лежить порушення її інформаційного обміну зі світом. Людина відчуває тривогу, коли недоотримує потрібні сигнали від людей з відмінним від її власного когнітивного конструкту.

Обґрунтуванням вибору соціонічного тесту для діагностики і розвитку когнітивної компетентності спеціаліста виступає і аналіз його побудови. Вона, на наш погляд, відповідає вимогам когнітивної теорії. По-перше, за цим тестом діагностується здатність і особливості людини в системі попарних альтернативних координат, сукупність яких можна визначити як фрейм. По-друге, саме цей фрейм зданий констатувати належність людини до певного соціотипу, кожний з яких має власний когнітивний стиль отримання знань про зовнішнє оточення людини. При користуванні засобами соціоніки слід відразу прийняти вихідну тезу: немає поганих чи хороших типів, кожний з них має сильні і слабкі сторони. Знання ж їх дозволяє побудувати таким чином спілкування, щоб не порушуючи психологічного комфорту створити передумови інтенсифікації інформаційного обміну між людьми.

Докази впливу когнітивних стилів соціонічних типів на ефективність обміну інформацією в спілкуванні і характер поведінки в конкретних трудових колективах наведені А. Дороніним [36; 39].

Підсумовуючи матеріал, зауважимо, що в ньому не ставилася мета надати науковому співтовариству закінчену модель формування когнітивної компетентності. Розмірковування щодо можливостей використання положень когнітивної теорії для створення технологій діагностики, визначення способів і резервів розвитку здатності всіх бажаючих удосконалити свої знання і способи їх інтенсивного поповнення можуть стати предметом дискусій на міждисциплінарних конференціях. Тільки об'єднання зусиль учених, які працюють над проблемами формування когнітивного суспільства в контексті різних наук про людину, створять можливості вирішення цієї надскладної задачі.

### 5.3. Комунікативна компетенція керівника

Сучасна виробнича організація – це впорядкована система, що переробляє величезну кількість інформації різного рівня й різного напрямку. У такій системі керівник виступає як «інформаційний процесор», що одержує інформацію, вибирає з неї найважливіше, передає її своєму персоналу й ефективно використовує результати зворотного зв'язку. Менеджер стоїть у центрі комунікаційних процесів своєї організації, і, виходить, його комунікативну компетентність важко переоцінити. Саме поняття «комунікативна компетентність» має на увазі такий комплекс умінь: будувати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, зміст якого визначається специфікою трудового колективу й трудової ситуації, а також статусом і соціальною роллю керівника; психологічно грамотно програмувати процес спілкування, опираючись на своєрідність комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації. Також як складові в комунікативну компетентність включають комунікабельність (здатність установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми), володіння значеннєвою інформацією й уміння оперувати нею. Останнє характеризує загальну ерудицію керівника, поза залежністю від сфери його діяльності.

Окремими аспектами проблеми професійної комунікації займалися: Л. Якокка, Є. Моргунов, Г. Бакірова (проблеми особистості керівника); А. Журавльов, І. Калин, С. Паркінсон, В. Шадріков (проблеми індивідуального стилю управління); І. Вачков, В. Дятлов, В. Травін; А. Ковальов, В. Петровський, Д. Осгуд,

В. Ротенберг, (проблеми професійної адаптації); К. Левін, Б. Зейгарник, А. Деркач, Г. Марсанов (теорії ділових ігор і тренінгів); Ф. Бородкін, Н. Гришина, В. Зігерт, Н. Коряк, Л. Ланг (проблеми вирішення конфліктних ситуацій в організаціях) і ін. Однак, незважаючи на широке коло вивчення цієї проблеми, залишається багато проблем, які вимагають додаткового дослідження, в тому числі й аналіз комунікативної компетенції керівника в системі його професійної діяльності.

Поняття «компетенція» тісно пов'язане з поняттям «компетентність». До тепер не існує єдності в розумінні сутності цих двох термінів. Деякі дослідники визначають компетенції як знання й уміння в певній сфері людської діяльності, а компетентність – це якісне використання різних компетенцій [99].

Комунікативна компетенція є важливою ланкою «професійної компетентності» керівника. К. Шапошников розуміє категорію «професійна компетентність» як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності. Професійна компетентність «у цілому характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати й здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом». Аналіз літературних джерел [99] дозволив представити структуру професійної компетентності (рис. 5.2).

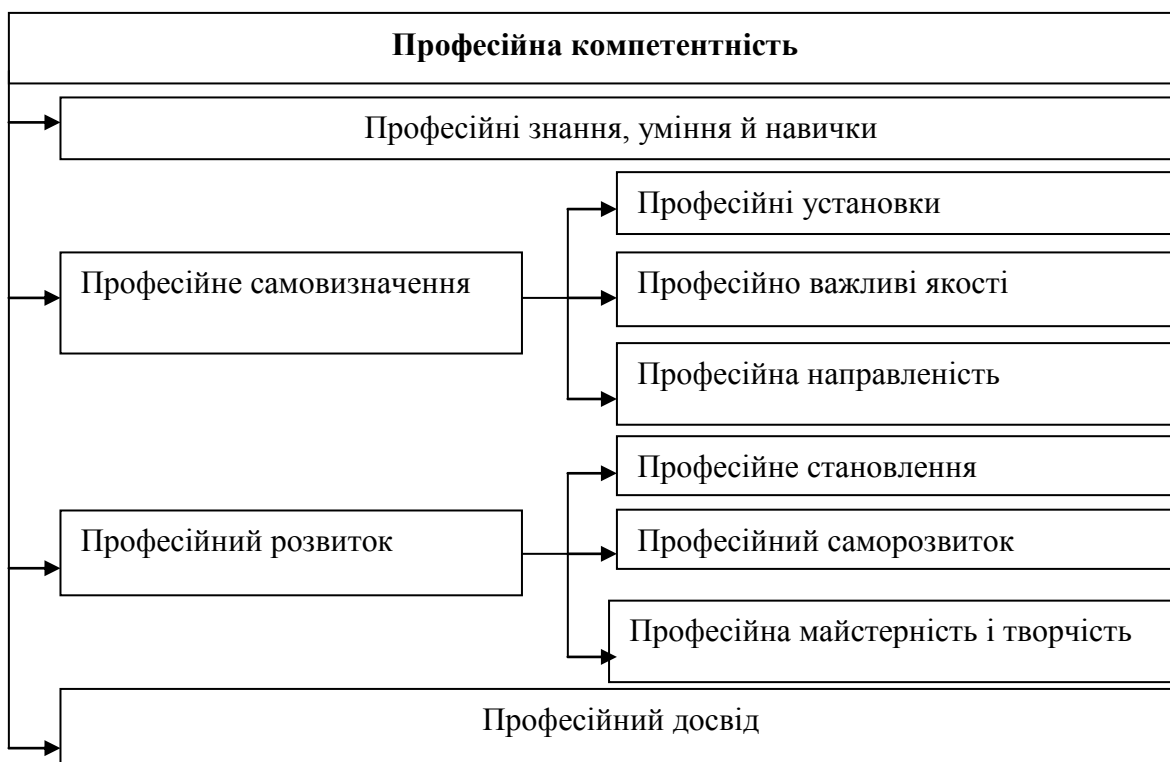


Рис. 5.2. Структура професійної компетентності

Відсутність професійної компетентності приводить до некомпетентних дій, які порушують нормальний хід роботи, що представлено на рис. 5.3.

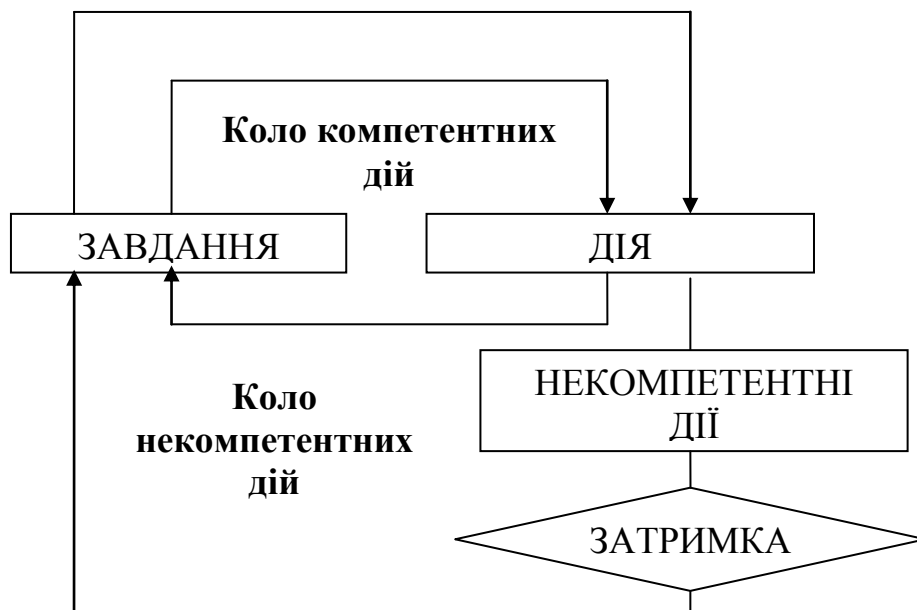


Рис. 5.3. Модель компетентних і некомпетентних дій

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників виділяють:

- 1) стандартні компетенції – ті, без яких неможливо нормальне функціонування особистості або організації;
- 2) ключові компетенції – забезпечують їхню конкурентоспроможність на соціально-економічному ринку, вигідно відрізняючи від аналогічних представників;
- 3) ведучі компетенції – це «створення» майбутнього, що проявляється в інноваційності, креативності, динамічності й діалогічності (кооперативності, децентралізації, полікультурності) [10].

Комунікативна компетенція є складовим елементом стандартних компетенцій і передбачає володіння технологіями усного й письмового спілкування, наявність розвиненої мови, техніки спілкування (говоріння, слухання), володіння сучасними засобами зв'язку, вміннями складати ділові папери й т. ін. [43].

Аналіз і оцінка комунікативної компетенції керівника можлива лише в процесі його діяльності. Діяльність менеджера являє собою активність, спрямовану на ефективну реалізацію основних функцій управління – організації, планування, лідерства й контролю. Однак зупинимось більш детально на видах діяльності менеджера. У 90-х роках ХХ століття закордонними дослідниками було проведено дослідження 500 менеджерів, у ході якого були запропоновані ос-



новні види діяльності менеджера. До цих видів діяльності вони віднесли наступні: традиційний менеджмент (планування, контроль, прийняття рішень і ін.); комунікаційну діяльність (обмін інформацією, процесуальною паперовою роботою й ін.); управління людськими ресурсами (мотивація персоналу, дисциплінарні міри, вирішення конфліктів, забезпечення кадрами й навчання персоналу й ін.) і організаційно-мережну діяльність (формування соціальної відповідальності, іміджу організації й ін.) [12, с. 14]. Якщо детально вивчити дані види діяльності, то, принаймні, у двох з них чітко спостерігається комунікативна складова, а саме – у комунікаційній діяльності й в управлінні людськими ресурсами. Тобто, як мінімум 50 % діяльності керівника становить комунікативний аспект управління.

З погляду Л. Орбан-Лембрика, управління, по своїй суті, має комунікативну природу. Це проявляється в наступному:

- 1) комунікація наділена інтегруючою здатністю, що забезпечує реалізацію основних функцій управління (організації, планування, лідерства й контролю);
- 2) спілкування є принципово соціальним і діалогічним феноменом, тобто, таким, який здійснюється всіма учасниками управлінського процесу й стосується їхньої спільної діяльності;
- 3) керівник і підлеглий у процесі обміну інформацією, взаємодії й взаємного сприйняття стають активними учасниками спільної діяльності;
- 4) управлінська діяльність здійснюється в конкретному соціально-психологічному просторі, охоплюючи відносини усередині організації і її зовнішні зв'язки;
- 5) у процесі управління реалізується комунікативний потенціал учасників спільної діяльності [142].

Якщо переносити комунікативну компетентність керівника в площину його роботи з персоналом, то й тут можна виділити ряд областей, де без неї не обійтися. Так, Г. Бакірова у своїй роботі «Тренінг управління персоналом» наголошує на таких областях виробничої практики. По-перше, при прийманні на роботу, адже для досягнення цілей цього напрямку діяльності керівника потрібно як мінімум проінформувати потенційного працівника про підприємство, а саме: про його місце розташування, розмірах, виробничих можливостях, конкуренції, фінансовому стані, про внутрішню політику, про організаційну структуру, про ту посаду, на яку відбирають працівника, про його перспективи й т. ін. У той же час потрібно довідатися якнайбільше про претендента, щоб установити, якою мірою він відповідає

вимогам на вакантну посаду. По-друге, комунікативна компетентність керівника дуже важлива при адаптації персоналу. У цьому випадку ціль керівника – сформулювати у працівника почуття впевненості, відчуття організації як своєї, не чужої. Для цього «новачка» знайомлять із колегами, менеджерами й підлеглими; пояснюють політику й філософію організації; повідомляють про процедури, умови роботи, режим роботи; показують основні підрозділи, приміщення й т. ін. Якщо перераховані завдання виконуються недостатньо добре, «новачок» може незабаром звільнитися, а це стає проблемою, якщо він є кваліфікованим і необхідним для організації співробітником. По-третє, комунікативна компетентність керівника є необхідною умовою при розподілі інформації усередині організації. Для виконання роботи персоналу організації потрібна своєчасна, неспотворена, надійна інформація, що звичайно передається в процесі комунікації по одному з можливих каналів. Крім цього, працівник має потребу в інформації про свою роль в організації, про те, як він справляється із завданнями. І нарешті, індивідуальна оцінка персоналу теж область, де без комунікативної компетентності не обійтися, тому що це – один з важливих напрямків в управлінні людськими ресурсами. Для того, щоб процес оцінки не перетворився в можливість зайвий раз покритикувати працівників, важливо навчити менеджерів робити це грамотно: так, щоб після бесіди у працівників мотивація до праці підвищилася, а не понизилася. Таким чином, оцінка також здійснюється й у процесі комунікації менеджера з підлеглими. І якість цієї комунікації дуже важлива для рішення багатьох питань, а головне – для формування мотивації працювати краще й для досягнення задоволеності працею у працівників [12].

З позиції російського вченого Є. Ключова, комунікативна компетенція прямо пов'язана з комунікативною метою, комунікативною стратегією й комунікативною тактикою. Комунікативна мета – це стратегічний результат, на який спрямований комунікативний акт; комунікативна стратегія – це частина комунікативної поведінки або комунікативної взаємодії, у якій серія різних вербальних і невербальних засобів використовується для досягнення певної комунікативної мети; комунікативна тактика – це сукупність практичних ходів у реальному процесі мовної взаємодії [68].

Якщо говорити про реалізацію керівником комунікативної компетенції на практиці, то її можна представити схематично (рис. 5.4).

Виходячи з рис. 5.4, керівник, використовуючи комунікативну компетенцію, ставить перед собою стратегічні й тактичні комунікативні цілі, визначаючи

комунікативну перспективу, тобто можливість викликати бажані наслідки в реальності.

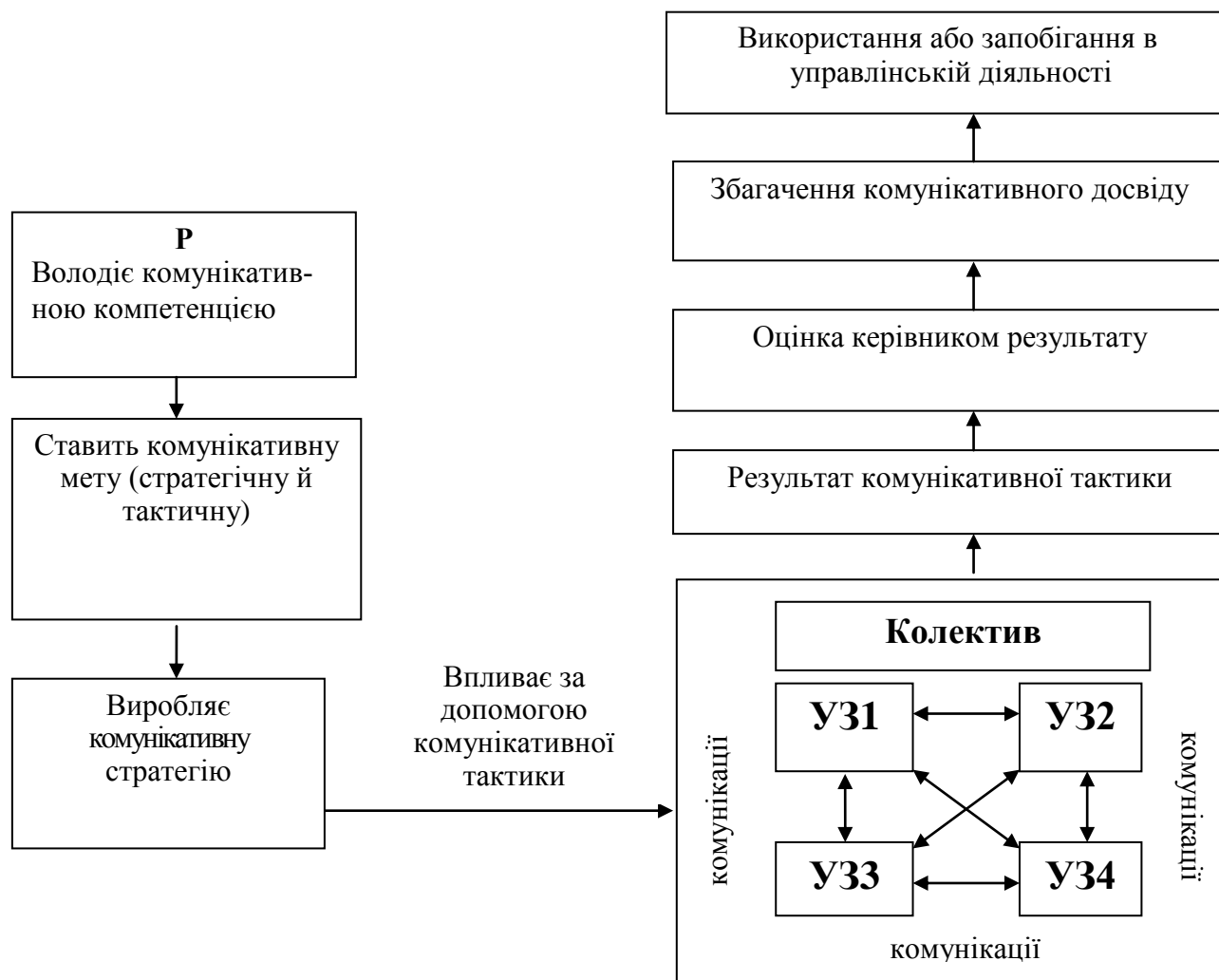


Рис. 5.4. Вплив комунікативної компетенції керівника на його взаємодію з КОЛЛЕКТИВОМ

Умовні позначки: P - керівник; УЗ – уміння й знання члена колективу

Далі керівник виробляє комунікативну стратегію, що включає знання про своїх підлеглих (їхніх особливостей характеру, поведінки, мотивів, здатностей, можливостей і т. ін.). Ця стратегія перетвориться у комунікативну тактику, що включає знання, розуміння й усвідомлення способів комунікації, впливу на групу підлеглих для досягнення цілей організації. З її допомогою керівник впливає на свій колектив, збагачуючи вміння й знання підлеглих.

Результат такої комунікативної тактики може носити позитивний або негативний характер, тому однієї з важливих цілей керівника є її оцінка, тобто усвідомлення й аналіз впливу даної тактики, використаних способів комунікації на

окремого підлеглого й на колектив у цілому. Це збагачує комунікативний досвід керівника й дозволяє використовувати або, навпроти, уникати конкретної комунікативної тактики у своїй управлінській діяльності.

У такий спосіб, за вище наведеним матеріалом можна зробити наступні висновки:

1) професійний потенціал керівника колективу визначається якістю реалізації ним функцій, передбачених стандартними, ключовими й провідними компетенціями;

2) комунікативна компетенція є важливою ланкою стандартної компетенції, у значній мірі визначає ефективність професійної діяльності керівника колективу;

3) оцінити й проаналізувати комунікативну компетентність керівника можна тільки в процесі його діяльності;

4) комунікативну компетентність керівника доцільно аналізувати й удосконалювати у зв'язку з комунікативною метою, комунікативною стратегією й тактикою;

5) подальші дослідження в цій предметній області необхідно зосередити на операціоналізації цього поняття, виділенні факторів і умов, що визначають комунікативну компетентність, на розробці моделей її діагностики й розвитку.

#### 5.4. Формування і розвиток соціальної компетентності фахівця з управління персоналом <sup>3</sup>

Проблеми сучасного суспільства відбиваються на підростаючому поколінні. Людина у будь-якому віці існує у відносинах з навколишнім світом, в тому числі і соціальним. Частіше у багатьох випускників ВНЗ відсутні навички соціальної взаємодії. Приходячи на робоче місце, вони не в змозі конструктивно діяти в складних конфліктних ситуаціях. Забезпечення ефективної взаємодії людини із соціальним оточенням залежить від її соціальної компетентності, але соціальна компетентність у студентів недостатньо розвинена.

---

<sup>3</sup> Використано матеріали Нечепуренка А. І.

Соціальна компетентність формується протягом всього життя, важливе значення в цьому процесі має етап вищої освіти. Сьогодні відбувається опанування компетентнісного підходу до організації навчального процесу у вищій школі. Серед переліку компетентностей, які мають актуальне значення для випускника вищої школи, знаходиться і соціальна. Її особлива роль полягає в тому, що соціальна компетентність являє собою сукупність соціальних знань, умінь та навичок, які дозволяють особистості ефективно і відповідально взаємодіяти у колективі для вирішення поставлених перед ними завдань. В рамках професійної діяльності менеджера з управління персоналом ця компетентність є ключовою, так як його робота безпосередньо пов'язана з організацією людської взаємодії для досягнення поставлених перед колективом підприємства цілей.

У зв'язку з означеним доцільно визначитися із сутністю та структурою соціальної компетентності менеджера з персоналу та шляхами її розвитку на етапі вищої освіти та на робочому місці.

Особливості формування соціальної компетентності у студентів ВНЗ наступні.

Професія менеджера з персоналу існує в певному соціальному контексті компанії, в якій даний менеджер працює. У рамках своєї професійної діяльності менеджер з персоналу стикається з необхідністю взаємодії з окремими особистостями і соціальними групами. І від ефективності цієї взаємодії залежить успішність діяльності компанії в цілому. У зв'язку з цим формування соціальної компетентності менеджера з персоналу в рамках професійної освіти становить певний інтерес.

Необхідно провести інтерпретацію поняття «соціальна компетентність студента ВНЗ». Для цього розглянемо наступні визначення даного поняття.

Згідно Краснокутської С. Н., соціальна компетентність особистості – це володіння прийомами спільної діяльності, спілкування, а також лідерство, ініціативність і соціальна відповідальність [79].

Беденко Н. Н. робить акцент на тому, що соціальна компетентність являє собою сукупність конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань і вмінь, суб'єктивної готовності до самовизначення, що забезпечують інтеграцію людини у суспільстві за допомогою продуктивного виконання ним різних соціальних ролей [13].

Соціальна компетентність – здатність брати на себе відповідальність і

приймати рішення, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, продуктивно взаємодіяти з представниками інших культур і релігій [123].

На основі цих визначень з урахуванням мети дослідження можна надати таке визначення соціальної компетентності: соціальна компетентність являє собою сукупність соціальних знань, вмінь та навичок, які дозволяють особистості ефективно і відповідально взаємодіяти в колективі для вирішення поставлених перед ними завдань.

Формування соціальної компетентності здійснюється в рамках освітнього процесу у вузі, і на думку сучасного педагога-дослідника І. А.Зимня, включає в себе такі характеристики, як:

готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);

володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект);

досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);

відношення до змісту компетентності і об'єкту її застосування (ціннісно-смысловий аспект);

емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [99, с. 318–322].

Для розвитку соціальної компетентності студента в рамках позначеної структури необхідно вирішити такі завдання у наступних сферах:

емоційній – формування ціннісно-емоційних відносин до себе, об'єкту взаємодії і спілкування у професійній діяльності;

когнітивній – формування системи знань у галузі соціальних відносин і соціальної психології;

діяльно-практичній – засвоєння моделей і способів спілкування і взаємодії.

У області знань (когнітивний аспект особистості) для формування соціальної спрямованості слід звернути увагу на вивчення соціальних відносин (які існують у вигляді виробничих, економічних, правових, моральних, політичних, релігійних і ін.), особистих відносин (емоційно-чуттєвих та стереотипно-вольових), міжособистісних і міжгрупових відносин. Придбання знань у ході вивчення супроводжується формуванням власного погляду студента і емоційно-ціннісного ставлення до досліджуваних об'єктів, що дозволяє говорити про формування особистісного самоусвідомлення студента. Практична частина

освітнього процесу служить для трансляції та засвоєння учнями моделей діяльності і поведінки, що стали традиційними в професійній діяльності, а також для реалізації творчого підходу і пошуку нових варіантів взаємодії [197].

У процесі навчання студенти засвоюють теоретичні знання в аспекті соціальної спрямованості різних сфер людської життєдіяльності. Ця інформація впливає на формування особистісних установок та культурно-емоційних цінностей студента, які знаходять своє відображення у практичній реалізації засвоєних студентами шаблонів соціальної діяльності та поведінки .

Наступним етапом є розгляд особливостей розвитку соціальної компетентності на робочому місці менеджера з персоналу. Обґрунтовуючи доцільність цих дій, наведемо посадову інструкцію менеджера з управління персоналом. Виходячи зі своїх посадових обов'язків, менеджер з управління персоналом виконує такі функції:

1) планує і здійснює процедури з найму, перевodu і звільненню співробітників. Не пізніше 16:00 останнього робочого дня місяця подає звіт вищому керівнику про заплановані та фактично здійснені процедури з найму, перевodu і звільненню;

2) організовує розроблення і підтримує в актуальному стані кадрову управлінську документацію згідно з переліком, визначеним у додатку до цієї посадової інструкції;

3) контролює наявність необхідної кадрової управлінської документації в кожному підрозділі і на кожному робочому місці і знання цієї документації співробітниками, для яких вона призначена.

4) не пізніше 16:00 останнього робочого дня місяця подає звіт вищому керівнику про стан кадрової документації, заплановані і виконані заходи з її розробки, актуалізації, забезпеченні робочих місць і результати планових перевірок знання цієї документації співробітниками;

5) планує розвиток і організовує навчання персоналу, проведення атестації співробітників у встановлені терміни;

6) не пізніше 16:00 останнього робочого дня місяця подає звіт вищому керівнику про заплановані та проведені заходи з навчання персоналу та його атестації;

7) організовує створення і розширення кадрового резерву. Не пізніше 16:00 останнього робочого дня місяця подає звіт вищому керівнику про стан кадрового резерву;

8) здійснює документальне оформлення правил корпоративної культури, їх доступність кожному співробітнику і доводить їх до співробітників на рівні розуміння;

9) не пізніше 16:00 останнього робочого дня місяця представляє звіти вищому керівнику про витрачання фінансових коштів на найм і організацію навчання персоналу [196].

Виходячи з наведених функцій, видно, що соціальна компетентність є однією з найбільш важливих у професійній діяльності менеджера з управління персоналом.

Здійснення ефективного керівництва людьми вимагає від сучасного менеджера з персоналу постійного вдосконалення своєї майстерності, яке може бути забезпечене тільки через постійне самовдосконалення.

За своїм характером будь-яка управлінська діяльність – по-перше, спільна діяльність, по-друге, передбачає особливу суб'єктивну позицію в системі відносин з людьми, що ставить перед менеджером специфічні завдання і пред'являє певні вимоги [198].

Головною функцією менеджера з управління персоналом є необхідність активізувати та організовувати діяльність людей. Для цього йому потрібно розуміти себе та оточуючих людей, вміти налагодити комфортний психологічний мікроклімат у колективі, навчитися працювати з негативними установками працівників. Все це напряму пов'язане з розвитком соціальної компетентності менеджера з управління персоналом.

Розвиток соціальної компетентності менеджера з управління персоналом проходить у наступних аспектах: емоційному – формування ціннісно-емоційних відносин до себе, об'єкту взаємодії і спілкування в професійній діяльності; когнітивному – формування системи знань у галузі соціальних відносин і соціальної психології; діяльно-практичному – засвоєння моделей і способів спілкування і взаємодії.

Можна визначити соціальну компетентність менеджера з персоналу як певний рівень знань і навичок, необхідний йому для участі у соціальному процесі [198].

Необхідно відмітити, що розвиток соціальної компетентності менеджера з управління персоналом не є самоціллю, це – необхідна умова для більш ефективного функціонування підприємства, яке працює на засадах гуманізму та взаємоповаги.



На підставі вищесказаного можна визначити взаємозв'язок складових соціальної компетентності менеджера з управління персоналом. Взаємозв'язок складових соціальної компетентності менеджера з персоналу представлений на рис. 5.5.

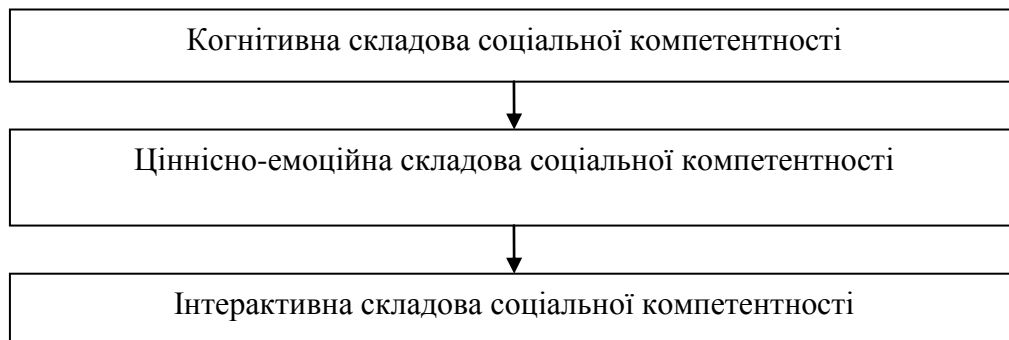


Рис. 5.5. Взаємозв'язок складових соціальної компетентності менеджера з персоналу

Свою діяльність у навколишньому світі кожна людина починає з самопізнання і пізнання навколишньої реальності, людей у тому числі, переходячи потім до побудови певної системи культурних уявлень про життя, людей, що в свою чергу є базисом для подальшої взаємодії з оточуючими людьми.

Теоретичне дослідження проблеми взаємозв'язку між самопізнанням і пізнанням іншої людини показало, що адекватність представлення керівника про себе позитивно корелює з рядом інших характеристик особистості, перш за все, вмінням розуміти іншу людину. Так, наприклад, встановлено, що керівники з адекватним уявленням про себе володіють також позитивною самооцінкою, розвиненим почуттям самоповаги і власної гідності, здатністю до більш повного самовираження і розвиненою здатністю до самоконтролю, рівнем вимог, відповідним їх реальним можливостям. Одночасно підвищується відповідальність у стосунках з іншими, до їх оцінки [198].

Формування уявлення про себе та про оточуючий світ представляє з себе такий ментальний процес, як рефлексія.

Рефлексія (від пізньолат. *Reflexio* – звернення назад) – всяке міркування людини, спрямоване на аналіз самого себе (самоаналіз), власних станів, своїх вчинків і минулих подій. При цьому глибина рефлексії, самоаналізу залежить від ступеня освіченості людини, розвиненості морального почуття й рівня са-

моконтролю. Вважається, що філософи, письменники і політики виробляють у себе більшу здатність до рефлексії. Рефлексія у спрощеному визначенні – це «розмова з самим собою». Вона виступає у формі усвідомлення діючим суб'єктом – особою або групою – того, як вони насправді сприймаються та оцінюються іншими індивідами чи групами [199].

У ході рефлексії поглиблюється самоаналіз людини, формуються базові культурні, морально-емоційні основи особистості, які надалі впливають на його взаємодію з іншими людьми, тобто діяльно-практичну складову соціальної компетентності менеджера з управління персоналом.

Звісно, що психічними механізмами емоційної складової соціальної компетентності є такі феномени, як ідентифікація, емпатія, рефлексія.

Суть емпатії полягає у збереженні власної позиції в процесі співпереживання. Якщо ж переживання суб'єктів тотожні, то відбувається процес їх ідентифікації.

Ідентифікація – це механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, що виявляється у вигляді занурення, перенесення індивідом себе в поле, простір, обставини іншої людини, що приводить до засвоєння його особистісних смислів. Цей вид ідентифікації дозволяє моделювати смислове поле партнера по спілкуванню, забезпечує процес взаєморозуміння і викликає відповідну поведінку [198].

Діяльно-практична складова соціальної компетентності менеджера з управління персоналом включає в себе міжособистісне розуміння людей, яке формується в різних ситуаціях протягом тривалого відрізка часу.

Міжособистісне розуміння керівником партнерів по спілкуванню – це розуміння цілей, думок, особистісних рис партнерів, а також простежування мотивів вчинків і пояснення їх ціннісних уявлень. На відміну від міжособистісного розуміння взаєморозуміння предметно обумовлене і має виражений ситуативний характер. У міжособистісному розумінні найбільш представлені суб'єкт-суб'єктні компоненти взаємодії керівників, а об'єктна складова спілкування виявляється якби відсунута на задній план, невидимий при поверхневому аналізі. Про взаєморозуміння доцільно говорити стосовно до ситуації явно вираженого суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії. Взаємне розуміння або нерозуміння людей у спілкуванні зазвичай виникає з конкретних питань [198].

У основу розвитку соціальної компетентності менеджера з управління персоналом можуть бути покладені різноманітні тренінгові програми з розвитку ко-

гнітивної, емоційно-культурної та інтерактивної складових соціальної компетентності. Також можуть бути задіяні різноманітні дискусії, командо-утворюючі семінари, різні методики, направлені на розвиток саморегуляції тощо.

У даному підрозділі охарактеризовані перші кроки визначення способів розвитку складових соціальної компетентності в учбовому процесі вищого навчального закладу, на який покладається величезна відповідальність за формування компетентного спеціаліста, діяльність якого базується на гуманістичному підході до своїх підлеглих. Нагальною необхідністю є постійне самовдосконалення працівника на робочому місці в рамках структурних елементів соціальної компетентності за допомогою сучасних методів навчання та самовдосконалення. Подальші дослідження вимагають операціоналізації соціальної компетентності і створення практичних програм її діагностики і розвитку.

#### 5.5. Розвиток педагогічної рефлексії як передумова забезпечення ефективності освітніх процесів

Проблема організації і корективки освітянської діяльності пов'язана з успішністю її усвідомлення. Традиційна педагогіка не вимагає застосування рефлексивних видів діяльності – усвідомлення того, що відбувається, – ні від педагогів, ні від учнів та студентів. Замість цього застосовується закріплення і усвідомлення знань. Особистісно орієнтоване навчання передбачає залучення засобів рефлексії. Рефлексія відіграє важливу роль в трансформації, розумінні і інтеграції нового досвіду (знання) з уже існуючим. Найкращий результат навчання досягається, коли учень (студент) активно залучається до процесу пізнання, педагог мотивує його, пропонуючи критично проаналізувати ситуацію, обґрунтувати рішення складних питань, пов'язати теорію з практикою. Саме так розвиваються навички, які перетворюють рефлексію в навчання і дають надію на те, що процес навчання буде продовжуватись і після закінчення студентом ВНЗ.

Метою даного дослідження є узагальнення теоретичних розробок щодо застосування рефлексивного підходу в педагогіці.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі задачі:

- 1) дати філософське тлумачення сутності рефлексії;

- 2) лати конкретно-практичне тлумачення сутності рефлексії;
- 3) визначити форми, види рефлексії, в тому числі – в освітянській сфері;
- 4) визначити актуальні проблеми розвитку рефлексії в педагогіці.

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти здійснюється якісна зміна підходів до визначення його змісту, а також форм учбово-пізнавальної діяльності студентів. В основі нової парадигми вищої освіти лежить ідея розвитку особистості студентів. Це означає, що в процесі навчання студенти повинні не тільки сформувати необхідні компетенції, а й відкрити рефлексивний світ власного «Я».

Однак, до цього часу, незважаючи на давній інтерес в філософських і психолого-педагогічних колах до категорії рефлексії, спостерігається дефіцит науково-практичних знань про методи і методики розвитку рефлексії у студентів ВНЗ.

Актуальність дослідження проблеми визначається ще й тим, що рефлексія допомагає студентам визначити мету подальшої роботи, скоректувати свій шлях. Вона не тільки результат, а й початок нової діяльності і постановки нових цілей.

Сучасний світ вимагає від людини використання все складніших форм адаптації. При цьому практичний інтелект, як основна форма адаптації уже до кінця ХХ ст. виявився недостатнім. Людина успішно завойовувала технократичний простір життя і одночасно руйнувала світ духовний простір, розповсюджувалась масова (стереотипна) свідомість, яка орієнтована не на процес пізнання, а на володіння ситуацією «тут» і «зараз». В результаті сформувалось і одержало розповсюдження горизонтальне мислення (П. Тиллих), яке не має глибини вертикального (рефлексивного) мислення і не створює у людині цілісного уявлення про світ.

Поступово виникла величезна дистанція між внутрішнім світом людини і зовнішньою реальністю. Людина виявилась відчуженою як від світу речей (К. Маркс), так і від самої себе (Ж. Лакан). «Розщеплена свідомість (З. Фрейд) втратила здатність аналізувати і синтезувати, стала незахищеною. Щоб знову синтезувати свідомість, необхідно виявилось перейти від її побутового рівня до рефлексивного (Б. Братусь).

Незважаючи на те, що рефлексія є родовою сутністю людини (В. І. Слободчиков, Є. І. Ісаєв), у більшості сучасних людей вона виражена недостатньо і потребує розвитку.

Проблема рефлексії – це наукова проблема, яка має давню історію. Роз-

виток рефлексії пов'язують з розвитком свідомості, мислення або знання. В першому випадку свідомість стає аналітичною, усвідомлюючою сама себе, тобто самосвідомістю; в другому випадку мислення стає теж аналітичним, рефлексивним, яке через самопізнання надає особливу форму отриманим знанням.

Наукове дослідження рефлексії почало здійснюватись ще класичними філософами XVII – XIX ст. (Дж. Локком, Б. Спінозою, Ф. Шеллінгом, І. Кантом, Г. Гегелем), які визначали її як новий (аналітичний) стан свідомості, як мислення про мислення, як знання про знання.

В XX ст. екзистенціальна філософія (С. Франк, М. Шелер та інші) визначала рефлексію як відносини між суб'єктом, що пізнає, і предметною реальністю, а сучасна герменевтика (Г. Гадамер, К. Ясперс та інші) як відносини між смыслом і «Я», виділяючи основну функцію рефлексії (герменевтичну), як таку, що інтерпретує і обґрунтовує смисл.

Зараз вже зрозуміло, що рефлексія – складне поняття, яке потрібно досліджувати на міждисциплінарному рівні. Філософське тлумачення його сутності представлено на рис. 5.6.

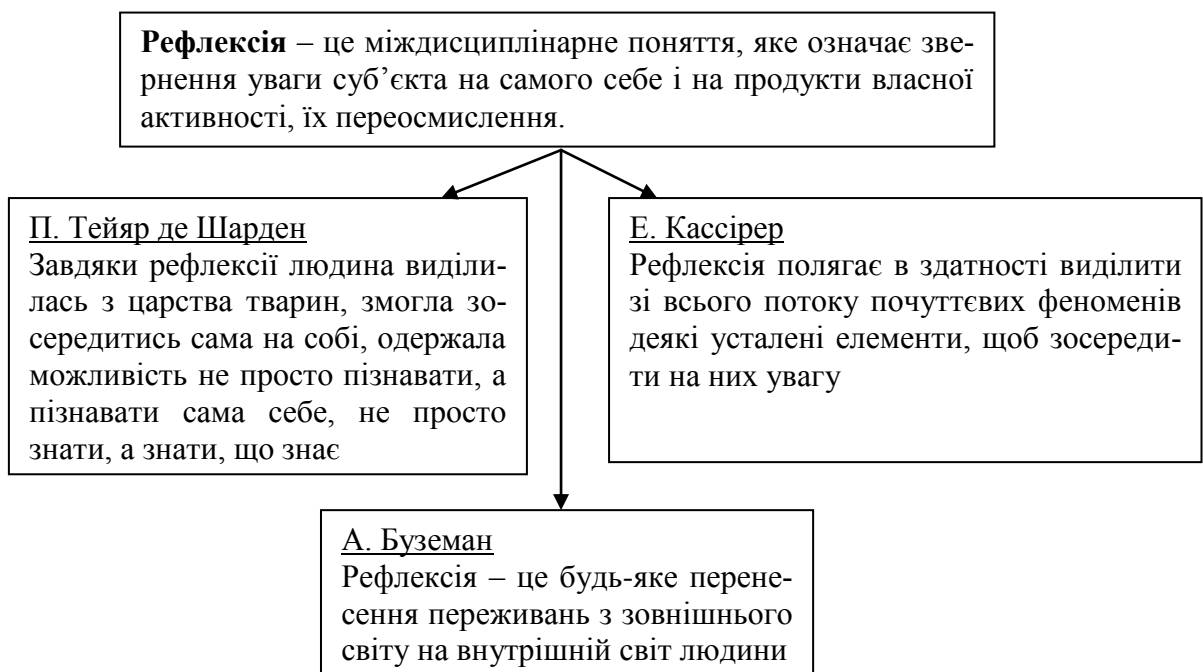


Рис. 5.6. Філософське тлумачення сутності рефлексії

Враховуючи міждисциплінарний характер проблеми, пов'язаний з рефле-

ксією, можна стверджувати, що в залежності від сфери, в якій проводяться дослідження, виділяється та або інша сторона рефлексії, акцентується увага на тому або іншому аспекті. Такий широкий спектр можливих досліджень в області рефлексії обумовлений включеністю рефлексивних процесів в регуляцію практично всіх сфер людської активності.

Разом з тим, безсумнівна практична цінність цих знань тільки підкреслює недостатню методологічну і методичну розробку проблеми рефлексії. Специфіка її полягає в тому, що до цього часу абстрактно-філософський підхід до її вивчення переважає над конкретно-науковим.

Після узагальнення існуючих теоретичних розробок нами було запропоноване конкретно-практичне тлумачення сутності рефлексії (рис. 5.7).

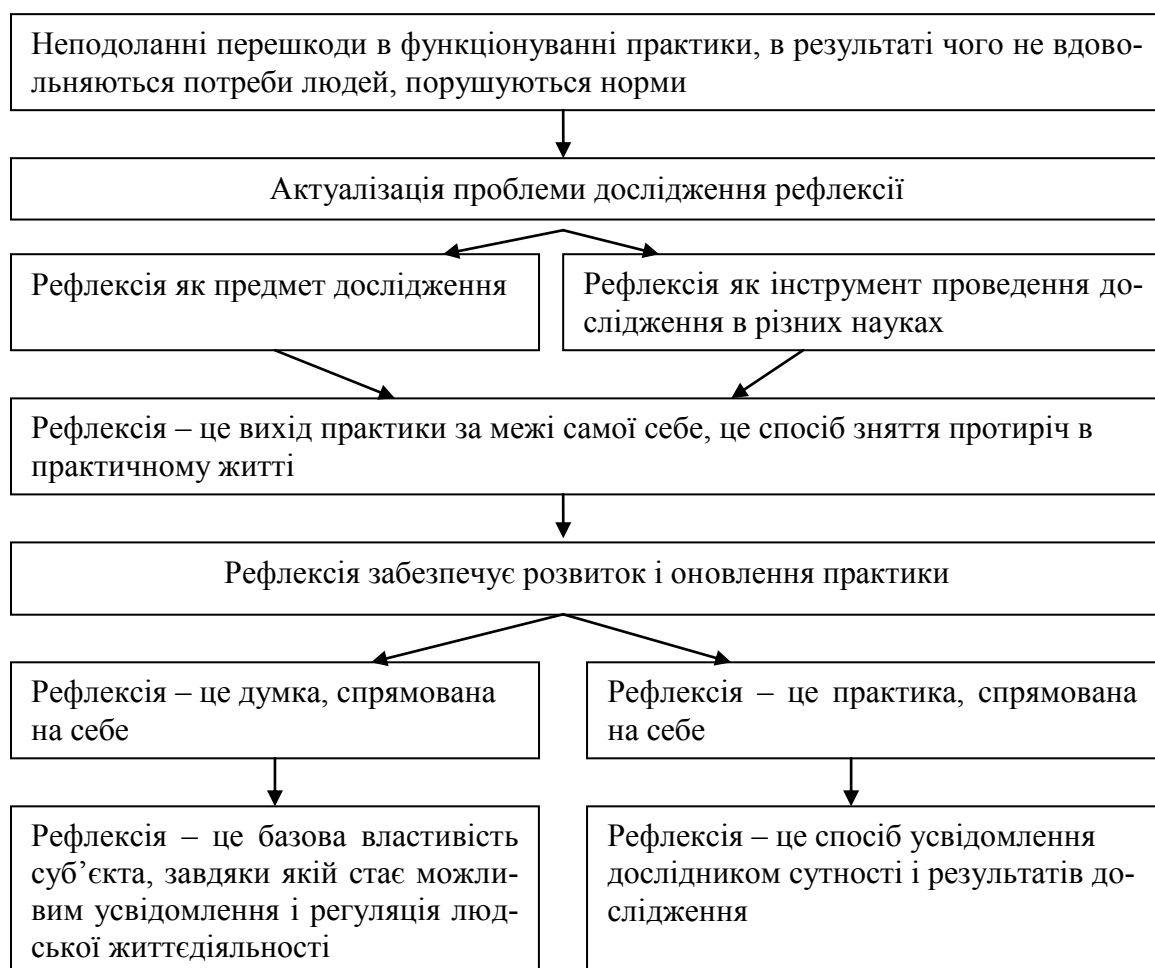


Рис. 5.7. Конкретно-практичне тлумачення сутності рефлексії

Форми рефлексії можна визначити через характер її функцій (рис. 5.8).

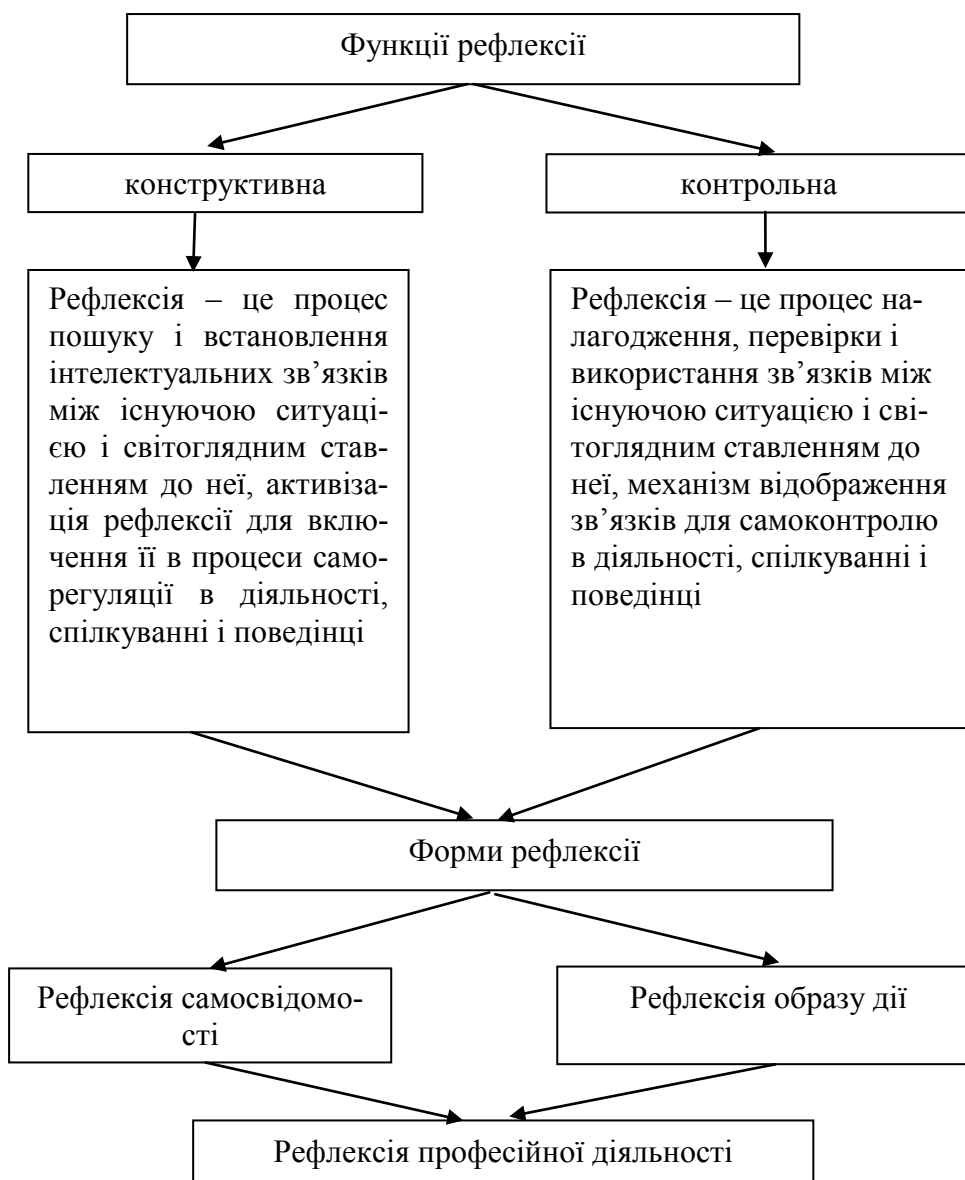


Рис. 5.8. Функції і форми рефлексії

Форми рефлексії також можна визначити в залежності від суб'єкта діяльності (рис. 5.9).

Рівні рефлексії в залежності від складності предмету дослідження (за А. В. Карповим) мають такий зміст:

1-й рівень: рефлексивна оцінка особистістю актуальної ситуації, оцінка своїх думок і почуттів, оцінка поведінки іншої людини;

2-й рівень: судження суб'єкта стосовно того, що відчувала інша людина в такій же ситуації, що вона думала про ситуацію і про сам суб'єкт;

3-й рівень: уявлення думок іншої людини про те, як вона сприймається суб'єктом, а також уявлення про те, як інша людина сприймає думки суб'єкта

про самого себе;

4-й рівень: уявлення про сприйняття іншою людиною думок суб'єкта його поведінку в тій чи іншій ситуації.

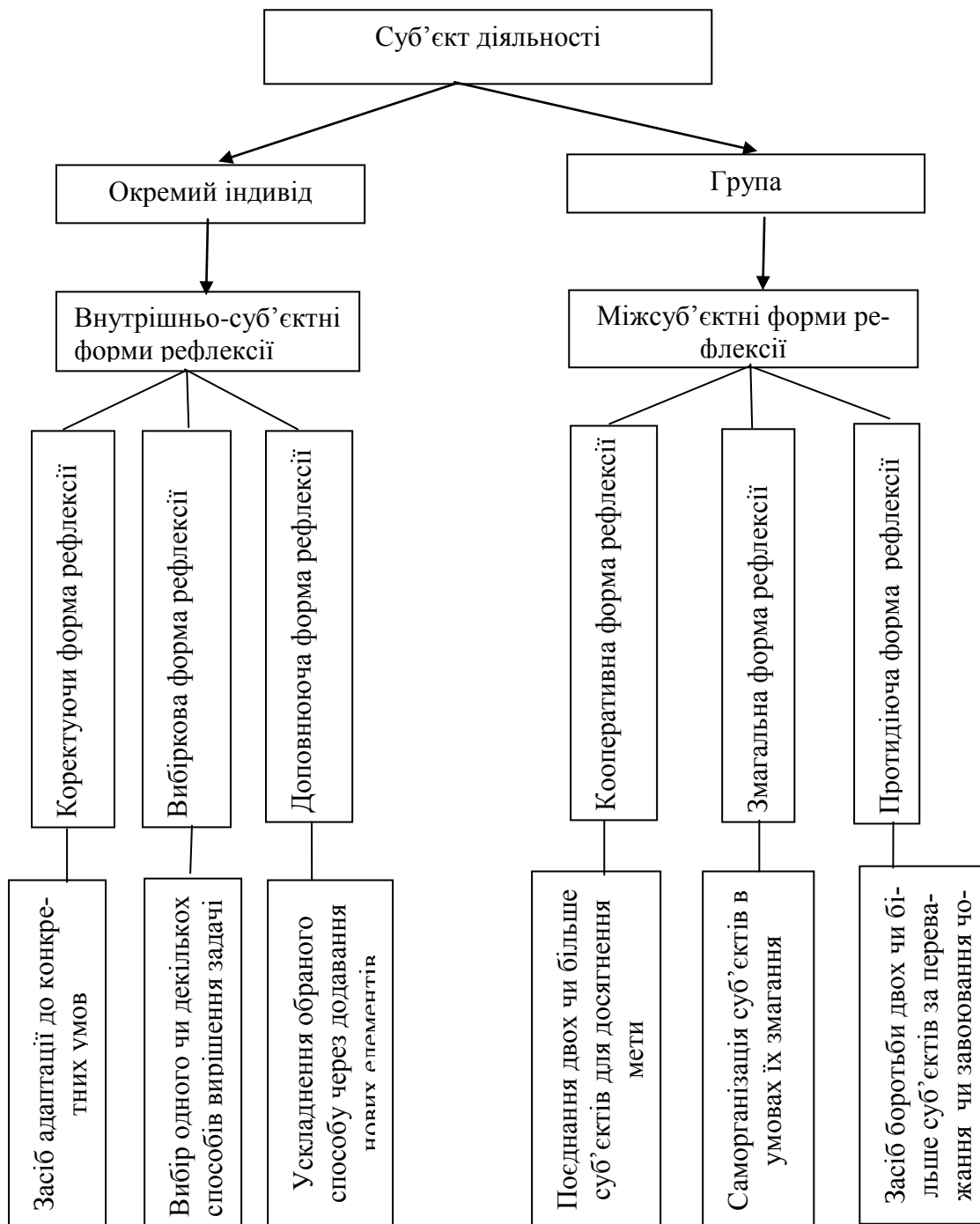


Рис. 5.9. Форми рефлексії (за І. С. Ладенко)

Найбільш розгорнута класифікація рефлексивних процесів була запропонована С. Ю. Степановим і І. Н. Семеновим [156]. Автори узагальнили основні



психологічні трактовки рефлексії, приведені в працях А. В. Петровського, Л. С. Виговського, В. В. Давидова, А. М. Матюшкіна, О. К. Тихомірової та інших вчених, а також виділити основні аспекти рефлексії: комунікативний, кооперативний, особистісний, інтелектуальний (рис. 5.10).

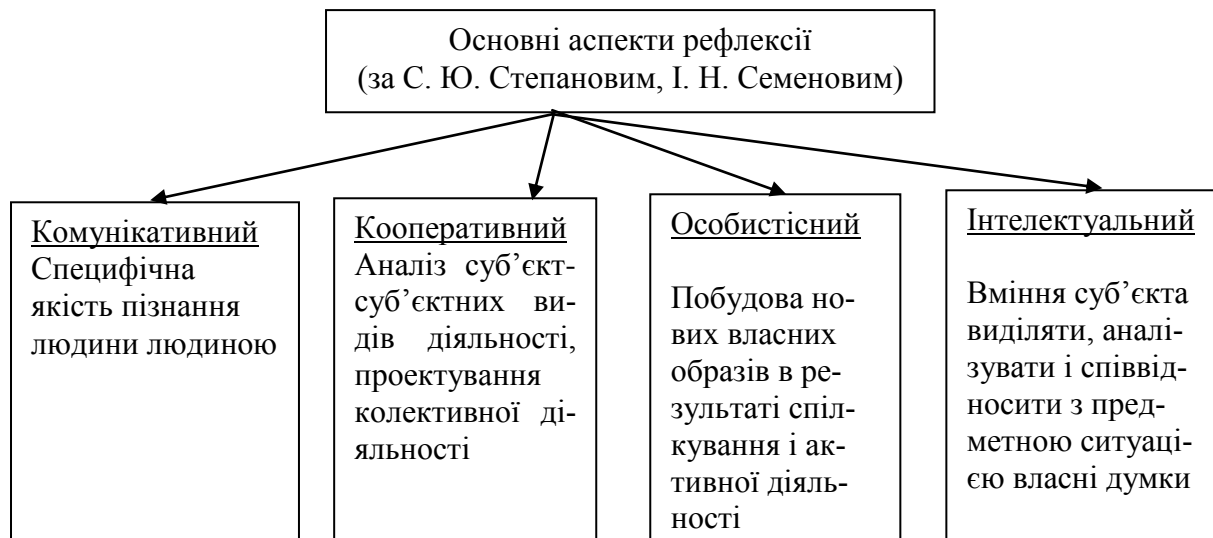


Рис. 5.10. Основні аспекти рефлексії

Рефлексія – це усвідомлення практики. Вона досліджується в наступних контекстах (рис. 5.11).

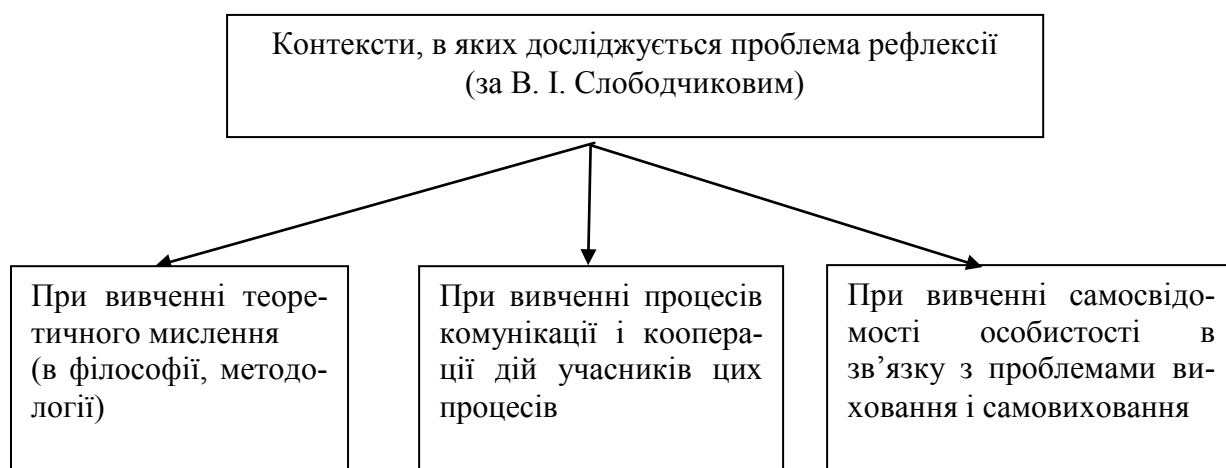


Рис. 5.11. Контексти дослідження рефлексії

У наукових працях виділяються такі види рефлексії: ситуативна, ретроспективна, проспективна (рис. 5.12).

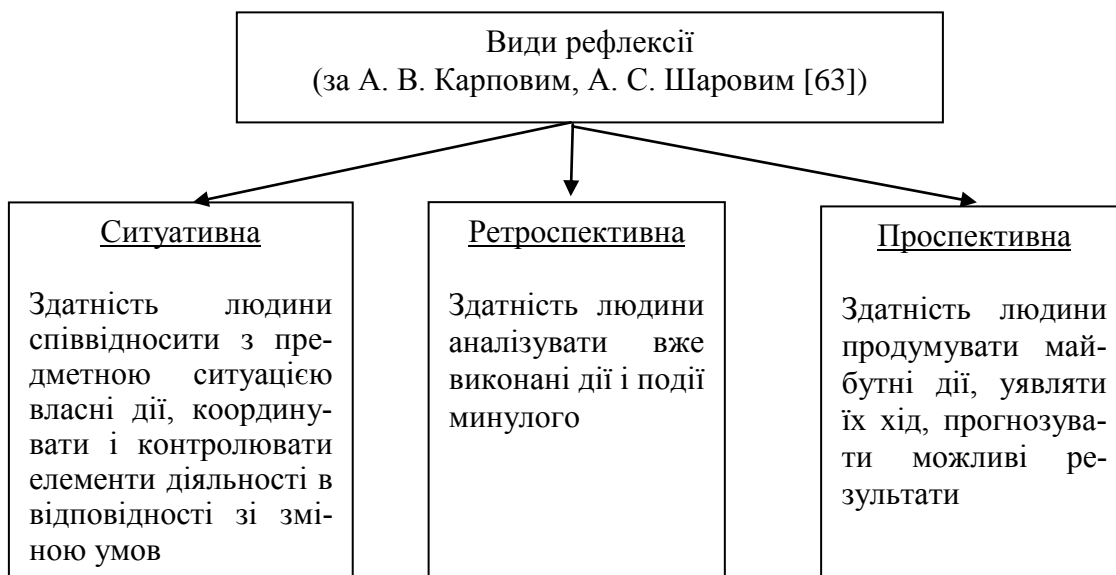


Рис. 5.12. Види рефлексії

У освітянській сфері науковці визначають інші види рефлексії (рис. 5.13).



Рис. 5.13. Види рефлексії в освітянській сфері

На думку вчених, дослідження рефлексії відкриває в педагогіці нові можливості (рис. 5.14).

У сучасній педагогічній практиці немає повного уявлення про те, якими засобами і методами повинен здійснюватись процес розвитку рефлексії, як немає і цілісних технологій, які могли б використовуватись в процесі навчання студентів ВНЗ.

Діагностика ступеня вираженості і індивідуальних особливостей рефлексії

сивних процесів особистості до цього часу здійснюється за допомогою методів самоспостереження і мислення вголос, а також моделювання відповідних ситуацій.

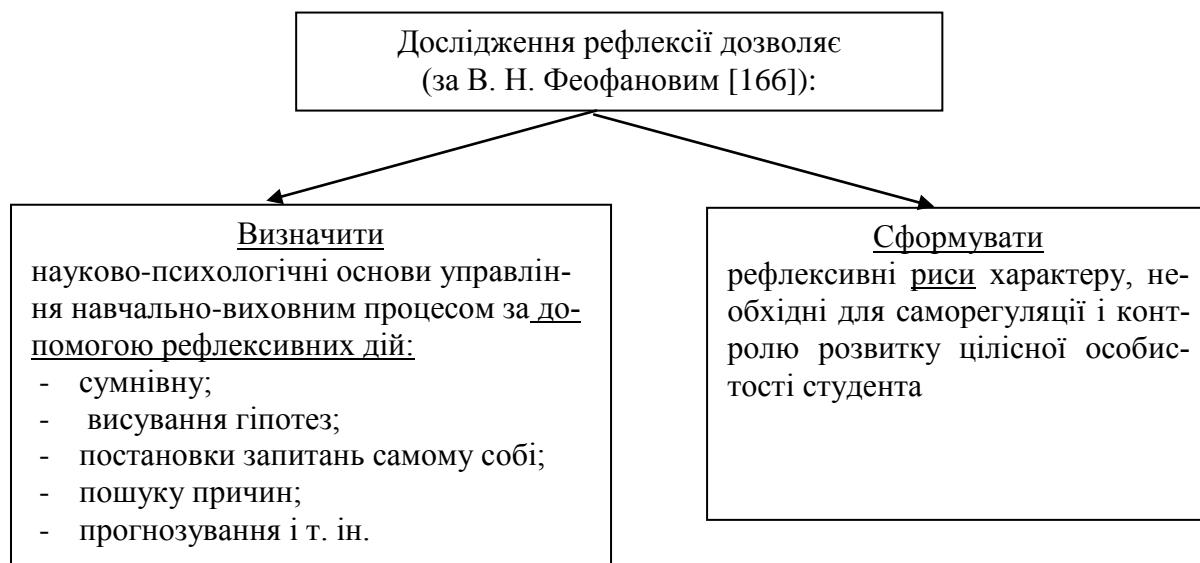


Рис. 5.14. Можливості дослідження і застосування рефлексії в педагогіці

Визнання цього факту означає необхідність актуалізації проблеми розробки спеціальної діагностичної методики, яка б дозволяла кількісно виміряти рівень рефлексивності особистості. Її відсутність лише підкреслює слабку методичну базу, недостатність емпіричних і особливо експериментальних методів вивчення проблеми рефлексії.

На нашу думку, в освітянській сфері дослідження вказаної проблеми слід проводити в контексті розробки методики вияву і розвитку відповідних здібностей студентів.

У цілому можна стверджувати, що для забезпечення розвитку педагогічної рефлексії необхідно впроваджувати теоретичні дослідження і формувати систему знань про її сутність, форми, види. Особливу увагу слід приділити розробці практичних методик, методів, засобів діагностики, технологій розвитку рефлексії.

Успіх впровадження в життя теоретичних і практичних розробок залежить від створення спеціального рефлексивного середовища, в межах якого буде забезпечуватись активізація міжсуб'єктних відносин, застосування технологій розвитку рефлексії.

Наукова новизна полягає у тому, що узагальнення теоретичних розробок

дозволило запропонувати, на відміну від філософського, конкретно-практичне тлумачення сутності рефлексії, яке використовується як методичне підґрунтя для подальшого розвитку педагогічної рефлексії.

#### 5.6. Резерви розвитку освітнього потенціалу виробничих організацій

Хаос і стрімкі зміни середовища перетворюються на нову норму функціонування сучасного підприємства. До кінця ХХ століття прискорені темпи розвитку науки, технологій, скорочення життєвих циклів товарів і ідей зумовили подвоєння кожні п'ять років інформації, необхідної підприємству для впорядкування взаємодії з діловим світом. Збільшення швидкостей накопичення, оновлення і доступу до інформації стало причиною того, що життя виробничих організацій почало розвиватися за нелінійними законами. Методи розвитку і використання потенціалу працівника, які успішно працювали в індустріальну епоху, перестали працювати в епоху інформатизації. У той же час у критичний ресурс підприємства поступово перетворився персонал з високим практичним інтелектом, здатний своєчасно і ефективно реагувати практичними діями на непередбачувані зміни в умовах роботи. Такі непередбачувані ситуації вимагають нових знань і вміння швидкого їх практичного використання в унікальній реакції на унікальні зміни. Вони вимагають не тільки розуміння трудової поведінки, а й можливостей оптимізувати її практичний результат. Накопичення і розвиток такої здатності, матеріалізованої в практичному інтелекті, сьогодні залежить не тільки від менеджменту, а й від концепції освітніх процесів, прийнятої на підприємстві.

Про актуальність вирішення проблеми швидкого створення системи знань, готових до капіталізації, свідчить той факт, що в даний час більше 80 % бізнес-лідерів не упевнені в своїй здатності ефективно управляти компаніями. Конкретним носієм знань є людина, тому з'явилися теорії, в яких обґрунтовувалася необхідність посилення уваги до нової ролі людини в економічній системі, сприйняття підприємства не тільки і не стільки як економічної системи, скільки як організації, соціальної системи, співтовариства людей, їх стосунків, мотивацій, потреб, інтересів. Така організація з часом набуває рис, які визначаються словосполученнями «така, що вчиться» або «така, що навчається», і

припускає широке використання для забезпечення своєї життєдіяльності розвиток персоналу через освіту. Однак на шляху освоєння нової моделі організації виникли істотні перешкоди.

По-перше, з'ясувалося, що класичні способи освіти не здатні вирішити проблеми організації, що навчається. Ті, хто продовжують вчитися традиційним шляхом, все більше відчують швидке старіння знань, необхідність багаторазової перепідготовки або безперервної самоосвіти, які не завжди забезпечують своєчасне результативне використання отриманої в процесі навчання кваліфікації. По-друге, власники робочих місць почали шукати на ринку праці освічених, талановитих носіїв робочої сили з надією через них посилити освітній потенціал підприємства. Однак їх часто не влаштовує рівень особистісної активності таких працівників. Усвідомлюючи рідкість свого таланту, вони не гарантують толерантності по відношенню до організації, яка надала їм робоче місце. По-третє, як освітні установи, так і практики, що намагаються відреагувати на запити сьогодення, зустрілися із зростаючою кількістю інформації, яку доводиться переробляти під час навчання, невисокою ефективністю її засвоєння і практичного використання. Результативність навчання почала зменшуватися і через надмірну завантаженість і слабку мотивацію як викладачів, так і тих, хто отримує знання. Наразі відчувається обмеженість традиційних джерел і способів забезпечення підприємств висококваліфікованими професіоналами, здатними швидко практично і ефективно відреагувати на кризові ситуації, тобто працівниками з високим розвитком практичного інтелекту. Складність ситуацій вже досягає такого рівня, за якого їх подолання можливе лише колективними зусиллями команди таких працівників. Колективний практичний інтелект для конкретного підприємства не можна сформувати у закладах освіти навіть найвищого рівня, адже він актуалізується і розвивається виключно на робочому місці в процесі виконання складних трудових операцій.

Аналіз і узагальнення публікацій і досвіду організації освіти, як у вищих навчальних закладах, так і на підприємствах, показали, що сьогодні необхідно змінювати всю систему і методи надання освітніх послуг, переходячи від передачі викладачем знання учню до навчання його технологіям самостійного формування власного конкурентоздатного портфеля знань. Ці процеси стимулюють трансформацію організації до моделі організації, що навчається. Теоретична основа такої трансформації представлена в роботах К. Арджириса і Р. Шона, П. Сенге та інших вчених. К. Арджирис і Р. Шон обґрунтували і визначили

зміст навчання за дворівневою схемою. На першому відбувається пошук допущених помилок і підтримка стабільності організації; другий рівень передбачає навчання персоналу вмінню вчитися. У цьому контексті П. Сенге запропонував поняття адаптивного і генеративного навчання. Адаптивне відбувається на першому етапі і має за мету розвиток здібності розуміти нові ситуації. Під час першого навчання аналізується те, що було створене і використовувалося в минулому для змін, необхідних для задоволення специфічних нових вимог. Генеративне навчання реалізується на другому етапі, має за мету формування здібності по-новому сприймати світ. Воно орієнтоване на майбутнє, на переоцінку цінностей і визначення нових підходів до отримання знань.

Останнім часом в системі освіти з'явилася парадигма, яка обґрунтовує доцільність навчання на робочому місці. Її особливість визначається терміном «діяльнісна». Хоча вже є багато спроб представити її основні положення (наприклад, [37; 38; 40; 41; 44]), все ще вимагають конкретизації особливості побудови учбових занять з використанням її принципів, умови доцільного її застосування для розвитку практичного інтелекту персоналу підприємства. Перевагами навчання на робочому місці є увага до контекстів завдань і бажаних результатів освіти, орієнтація на розвиток таких характеристик працівника, як стратегічне мислення, глибоке інтуїтивне розуміння поточної ситуації. Метою діяльнісного навчання є формування у слухачів вміння створювати власну теорію дослідження нестандартної ситуації, використовуючи синтез кількох теорій, розвиток впевненості і здібності до аналітичного і критичного мислення, вміння бачити проблему цілісно, системно, формування здатності до рефлексії (зміни точки зору на ситуації).

Практика засвідчила, що навчання під час як одноосібного, так і колективного виконання нестандартних функцій на робочому місці набагато ефективніше формалізованих програм навчання.

Колективне навчання, як і колективна праця творчих людей, з одного боку, можуть забезпечити високу результативність роботи і конкурентоспроможність підприємства, але з іншого – їх сьогодні важко організувати. Однією з причин є відсутність соціального партнерства між власниками матеріального (фінансового) капіталу і найманими робітниками – власниками унікальних інтелектуальних здібностей. Суть іншої причини полягає в наступному. Навіть якщо творчі співробітники будуть толерантні до підприємства, яке надало їм роботу, швидке об'єднання в єдиний потенціал унікальних знань кожного стри-

муватиметься відсутністю у них навиків узгодження особистісних когнітивних конструктів (уявлень) ситуації [182, с. 107]. Для напрацювання колективних знань необхідні уміння і навички в області формування комунікативних зв'язків в системі «людина-людина», які отримуються тільки через практичну дію. Такі співробітники також мають бути готові, як до перманентного саморозвитку освітнього рівня, так і до позиціонування своїх знань в системі знань інших людей.

Досліджуючи організацію освітніх процесів на підприємстві, багато науковців вже запропонували певні конструктивні рекомендації. Важливим висновком і результатом їх зусиль є узагальнення і оцінки результативності різних форм навчання. Вони представлені на рис. 5.15.



Рис. 5.15. Результативність способів і форм навчання

Як видно з нього, найбільшу ефективність забезпечує спосіб викладання знань іншим. За ним по рейтингу ідуть різні форми організації навчання, які

передбачають вирішення умовно сформульованої чи реальної проблеми практики.

Н. Шаш, характеризуючи новий унікальний підхід до розвитку людей і організацій, звернула увагу на те, що поступове переосмислення ділових цінностей, орієнтація на лідерство не окремої людини, а команд, вимагають використання в управлінській практиці нових перспективних технологій, зокрема технологій, заснованих на дії [177, с. 11]. Для переходу на такий варіант менеджменту необхідно змінити способи накопичення і розвитку знань. Конвергентну модель формування компетентності фахівця «слухай мене і роби, як я» необхідно доповнювати дивергентною моделлю «постарайся зрозуміти сенс проблеми і пропонуй, як діяти далі». Перша модель звужує діапазон мислення і націлює на пошук варіантів вирішення проблеми звичними способами, друга розширює поле розумових операцій, припускає залучення знань з багатьох наукових дисциплін, практичний досвід тих, хто вчиться. Один з провідних фахівців в області розвитку людського капіталу К. Робінсон представив експериментальні докази скорочення у людини з віком області дивергентного мислення і звернув увагу на необхідність його відновлення і підтримки в нових життєвих умовах [35]. Дивергентне мислення особливе важливе для керівників колективів. XXI століття крім цієї проблеми змусило замислитися над необхідністю забезпечення досягнень компанією успіху не тільки розвитком і використанням унікальних здібностей окремого талановитого співробітника, але і особливої форми їх трудової активності – колективної поведінки [70].

Як вже зазначалося, трудова поведінка поки що не має готових рекомендацій до впорядкування, оскільки реалізується через нестандартні дії – вчинки. Природа вчинків талановитих працівників знаходиться на початковому етапі дослідження. Однак практика вже засвідчила, що керівнику колективу для управління поведінкою підлеглих необхідно бути компетентним не тільки в контексті професійних обов'язків, але і володіти особливими соціально-психологічними інструментами, які дозволяють згуртувати колектив і направити його зусилля на вихід з нестандартних критичних ситуацій. Згуртованість колективу сприяє формуванню колективного практичного інтелекту – ресурсу для реакції на критичні ситуації в роботі організації. У зв'язку з ускладненням середовища, в якому сьогодні знаходяться підприємства, стає зрозумілою надзвичайна актуальність використання



технології навчання дією, оскільки основною метою її застосування є зміна поведінки не тільки в процесі навчання, а й в процесі виконання нестандартних робочих завдань.

Діяльнісна система освіти орієнтована не стільки на передачу знання, скільки на формування нових алгоритмів мислення і навиків взаємодії того, хто вчиться, з інформаційними просторами, які представляють актуальні знання. Набір відповідних алгоритмів і навиків створює свого роду унікальний інтерфейс, за допомогою якого фахівець може ефективно використовувати сучасне інформаційне середовище, вибірково вилучаючи з нього тільки актуальну інформацію, необхідну для вирішення конкретних виробничих (управлінських) завдань на сучасному рівні. Формування і активне використання такої технології є реакцією на одночасне зрушення як парадигми розвитку персоналу, так і парадигми його навчання [45].

Головна привабливість і мета навчання через діяльність для підприємств полягає в тому, що воно дозволяє максимально скоротити час на розвиток як індивідуального, так і колективного творчого потенціалу співробітників, наблизити їх знання, уміння і навички до практичних потреб, прискорити їх капіталізацію. Діяльнісне навчання змінює не тільки звичні способи роботи організаторів і учасників освітнього процесу, але і їх загальний світогляд. У них активізується бажання опанувати технології навчання самостійному вирішенню унікальних проблем, а також формулювати зміст цих проблем. Є ще одна особливість розвитку сучасної освіти в організації. Практика переконливо підтверджує, що сьогодні жоден успішний продукт або організація не будуються на здібностях одного навіть дуже талановитого фахівця, необхідна організація роботи творчого колективу. Тому і система навчання повинна орієнтуватися на розвиток колективних командних знань і колективного практичного інтелекту.

Для вирішення проблем забезпечення підприємств командами з високим практичним інтелектом доцільно спочатку проаналізувати характер сприйняття персоналом традиційних форм навчання, факторів, які впливають на їх ефективність, можливостей їх удосконалення. В даному дослідженні розглядаються дві групи освітніх процесів: без відриву від виробництва (під час виконання трудових операцій) і з відривом від виробництва. Їх структура представлена у табл. 5.2.

## Форми освітніх процесів підприємства

Форма навчання	Умовні позначки	Форма навчання	Умовні позначки
Без відриву від виробництва		З відривом від виробництва	
Самонавчання	НБ 1	Перепідготовка	НВ 1
Робота з наставником	НБ 2	Підвищення кваліфікації	НВ 2
Навчання в групі	НБ 3	Перекваліфікація	НВ 3

У табл. 5.3 наведено перелік і умовні позначки факторів, які впливають на якість реалізації форм навчання.

Таблиця 5.3

## Фактори, що впливають на якість освітніх процесів в організації

Фактор	Умовні позначки
Частота робочих ситуацій, в яких відчувається нестача знань	Ф1
Загальноприйняті в колективі цінності освіти	Ф 2
Здібності тих, хто вчиться	Ф 3
Рівень початкових знань	Ф 4
Інтерес до навчання	Ф 5
Наявність часу	Ф 6
Стан здоров'я того, хто вчиться	Ф 7

Для аналізу освітніх процесів підприємств було виконано анкетування персоналу підрозділів управління кількох колективів (анкети наведені у Додатку А). Попередньо були сформульовані гіпотези:

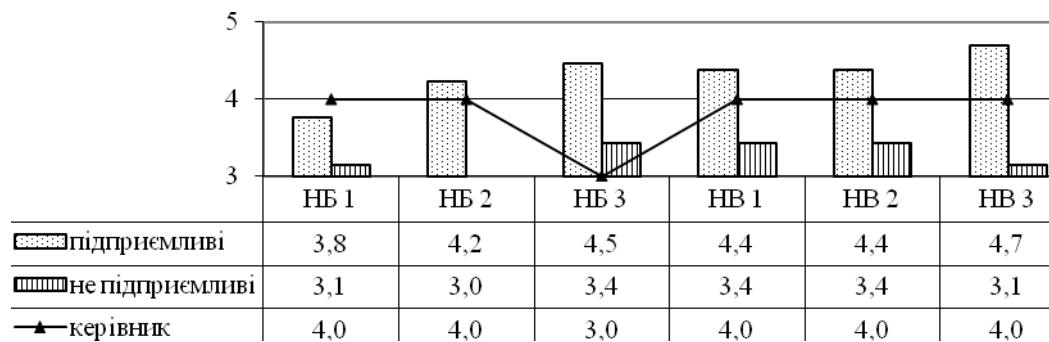
- 1) персонал з різним рівнем розвитку практичного інтелекту по-різному оцінить привабливість форм навчання і факторів, які на них впливають;
- 2) сприйняття освітніх заходів керівником колективу і підлеглих не завжди співпадають;
- 3) особливої уваги при визначенні резервів забезпечення ефективної результативності трудової поведінки потребують працівники з розвиненим

практичним інтелектом, який матеріалізується в їх інноваційній активності.

Далі по тексту представлені результати аналізу процесів розвитку освіченості персоналу у відділах маркетингу заводів ПАТ «Автрамат» і ВАТ «Харківський електротехнічний завод «Укрелектромаш» і двох відділів ДНВП «Об'єднання Комунар»: ПЕ і ОПЗП.

На рис. 5.16 представлені результати аналізу інформації з анкет по відділу маркетингу заводу ПАТ «Автрамат».

а)



б)

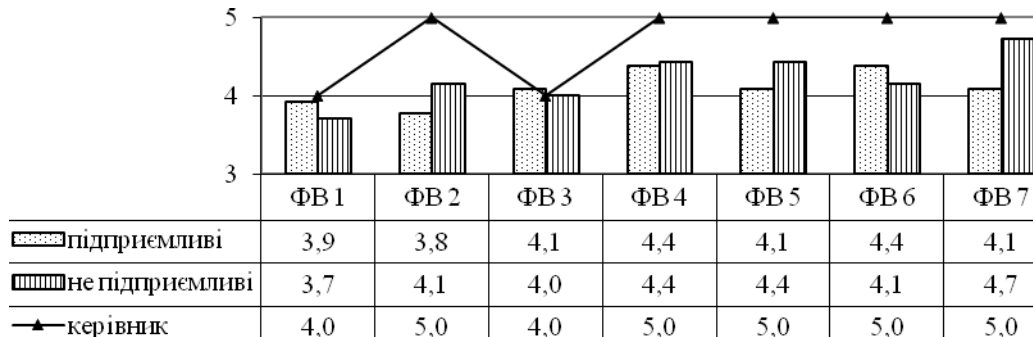


Рис. 5.16. Оцінки характеристик форм та факторів навчання персоналу відділу маркетингу заводу ПАТ «Автрамат»

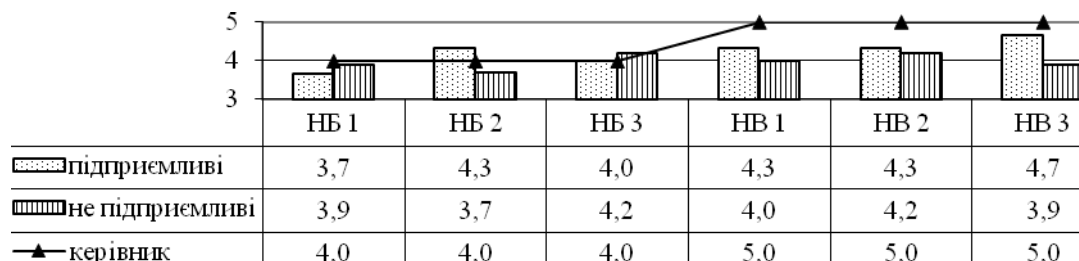
\* Умовні позначки: а) форми освітніх процесів, б) фактори, що впливають на якість освітніх процесів в організації

У цьому колективі простежується підтвердження першої гіпотези: підприємливі працівники вище оцінюють будь-які форми підвищення освітнього потенціалу порівняно як з колегами, що мають менший потенціал підприємливості, так і порівняно з керівником колективу. Відносно факторів, які впливають на якість освіти, керівник має більш широке уявлення щодо можливостей введен-

ня їх в дію.

На заводі ВАТ «Харківський електротехнічний завод «Укрелектромаш» (рис. 5.17) спостерігається менша різниця в оцінках форм навчання без відриву від робочого місця і факторів, які впливають на його якість. Форми навчання з відривом від виробництва керівник оцінив вище, ніж підлеглі. Це можна пояснити наявністю у нього досвіду такого навчання.

а)



б)

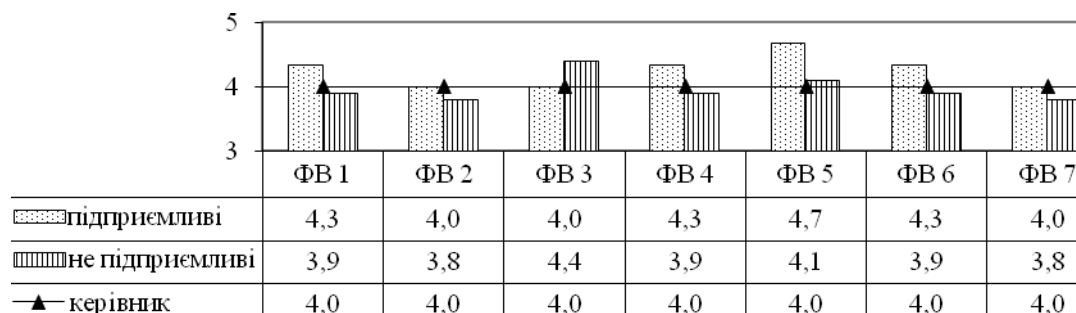


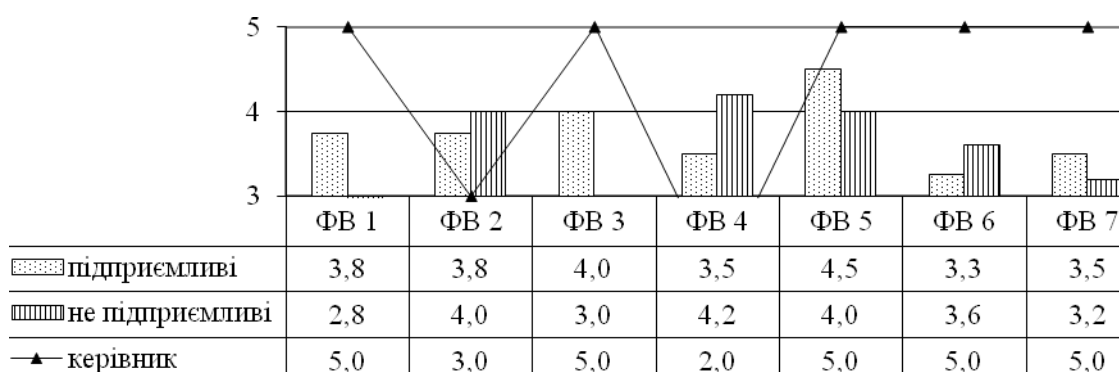
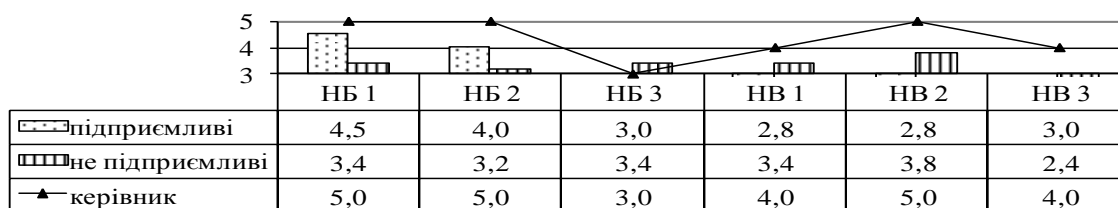
Рис. 5.17. Оцінки характеристик форм та факторів навчання персоналу відділу маркетингу заводу ВАТ «Харківський електротехнічний завод «Укрелектромаш»

\* Умовні позначки: а) форми освітніх процесів, б) фактори, що впливають на якість освітніх процесів в організації

Порівняння за допомогою даних, представлених на рис. 5.18, оцінок фактичного стану форм освіти і факторів, які впливають на неї, свідчить про погану поінформованість персоналу в двох відділах відносно існування на підприємстві таких форм. Підприємливі працівники планово-економічного відділу здатні оцінити лише дві форми навчання, причому вони дали їм високі бали. Інший персонал не має уяви про форми освіти. У керівника колективу присутні оцінки

фактичного стану майже всіх форм. Він визнає, що в колективі не організоване навчання через роботу в групі.

а)



б)

Рис. 5.18. Оцінки характеристик форм та факторів навчання персоналу ПЕ відділу ДНВП «Об'єднання Комунар»

\* Умовні позначки: а) форми освітніх процесів, б) фактори, що впливають на якість освітніх процесів в організації

Фактичний же стан форм з відривом від робочого місця він оцінює високо. Що стосується факторів, які впливають на стан освітніх процесів, то всі вони крім загальноприйнятих на підприємстві цінностей і рівня початкових знань отримали його оцінку 5 балів.

Ставлення до освіти у відділі організації праці і заробітної плати викликає тривогу. Керівник не вважає розвиненою таку форму як самонавчання та бажає її розвитку. Високо оцінив він форму перепідготовки і підвищення кваліфікації. А його підлеглі вважають, що їм найбільш доступна форма самоосвіти. Що стосується факторів, які впливають на освітні процеси в колективі, то більш-менш близьку оцінку колектив і керівник поставили інтересу до навчання.

Навіть короткий огляд візуальної форми подання результатів оброблення інформації свідчить про суттєві особливості ситуації з освітою у двох колекти-

вах. Перший висновок: два колективи і їх керівники відрізняються сприйняттям ситуації з освітою. Другий висновок: суттєво відрізняються оцінки членів колективів від оцінок керівників. Так, на думку працівників першого колективу, на освіту впливає більша кількість факторів, хоча інколи оцінка їх фактичного стану знаходиться на рівні 3,3 бали.

У оцінках керівника і його підлеглих співпадає думка відносно того, що досить впливовим фактором освіти є інтерес до неї. Щодо частоти робочих ситуацій, у яких знань виявляється недостатньо, то керівник оцінює їх в 5 балів, а його підлеглі лише в 3,3 бали. Протилежну думку мають керівник і підлеглі відносно такого фактору як загальноприйняті норми і цінності в колективі. Керівник не визнав їх важливим фактором, в той час як підлеглі дали йому оцінку близьку 4 балам. Трохи дивує ставлення керівника до такого фактора як рівень початкових знань. Його підлеглі оцінили його важливість на рівні 4,2 бали, в той час, як він дав оцінку нижчу 3 балів, що відповідає варіанту «ні, не впливає». Перебільшує керівник значущість для освітніх процесів таких факторів як інтерес, наявність часу і стан здоров'я. Останні два фактори отримали оцінку колективу на рівні 3,4 і 3,3 бали відповідно.

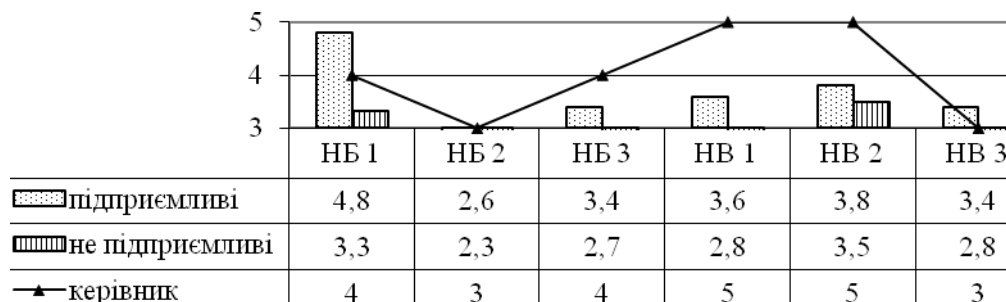
Подібний висновок можна зробити стосовно працівників відділу ОПЗП цього заводу (рис. 5.19).

З-поміж всіх факторів вони визнали суттєвим тільки інтерес до навчання (4 бала) і частоту робочих ситуацій, коли знань недостатньо для прийняття виваженого рішення (3,7 бали). Керівник же зосередив увагу саме на цьому факторі і поставив як фактичному стану цього фактору оцінку 5 балів. Високо і однозначно він оцінив три фактори: загальноприйняті норми і цінності, здібності тих, хто вчиться, і інтерес до навчання.

Виходячи з аналізу освіти на вітчизняних підприємствах, можна сприймати позитивно ідею впровадження діяльнійшої форми навчання. Освіта через діяльність дозволяє максимально скоротити час на розвиток як індивідуального, так і колективного творчого потенціалу співробітників, наблизити їх знання, уміння і навички до практичних потреб, прискорити їх капіталізацію. Одним з перших звернув увагу на ефективність колективної навчальної діяльності Л. Виготський, який вважав, що формування здібностей людини йде за рахунок інтеріорізації форм дії і спілкування, що здійснюються спільно з іншими людьми. У цьому випадку рішення задачі отримання знань в колективі реалізується як розподілена діяльність, результатами якої потім

користується кожен співробітник. При цьому найважливішим забезпечуючим соціальним аспектом навчання є організація якісних комунікацій, обміну знаннями, що забезпечує розуміння думок один одного, синтез індивідуальних знань і ідей в процесі колективного вирішення проблеми [154].

а)



б)

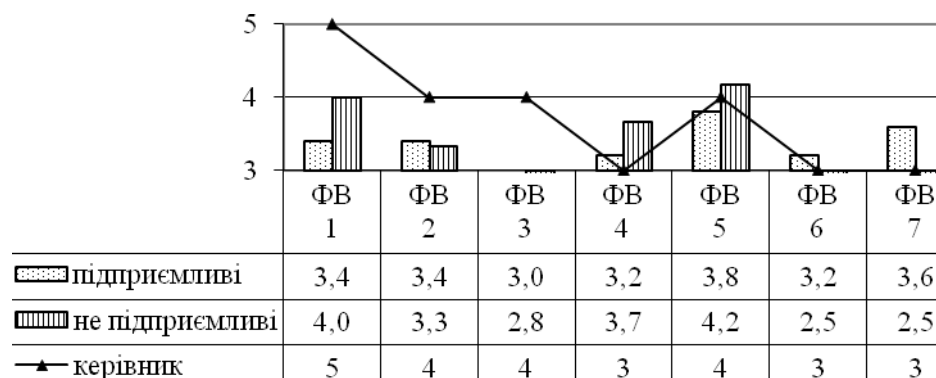


Рис. 5.19. Оцінки характеристик форм та факторів навчання персоналу ОПЗП відділу ДНВП «Об'єднання Комунар»

\* Умовні позначки: а) форми освітніх процесів, б) фактори, що впливають на якість освітніх процесів в організації

Для напрацювання творчими співробітниками колективних знань їм необхідні нові уміння і навички в області формування комунікативних зв'язків в системі «людина-людина», які отримуються тільки через практичну дію. Такі співробітники також мають бути готові до перманентного саморозвитку освітнього рівня і до позиціонування своїх знань в системі знань інших людей.

Усім, хто опановує діяльнісну форму освіти, слід звернути увагу на той факт, що вона не ігнорує, а припускає обов'язкову наявність якісних базових

знань, отриманих традиційним шляхом. Мета діяльнісного методу – збагачення базових знань співробітників розвитком їх здібностей і навичок самостійно винаходити, «відкривати» актуальні знання. Діяльнісні ж (практичні) здібності співробітників (їх практичний інтелект) формуються лише тоді, коли вони не пасивно засвоюють нові завдання того, хто вчить, а здійснюють самостійну учбово-пізнавальну діяльність з використанням інтуїції (рис. 5.20).

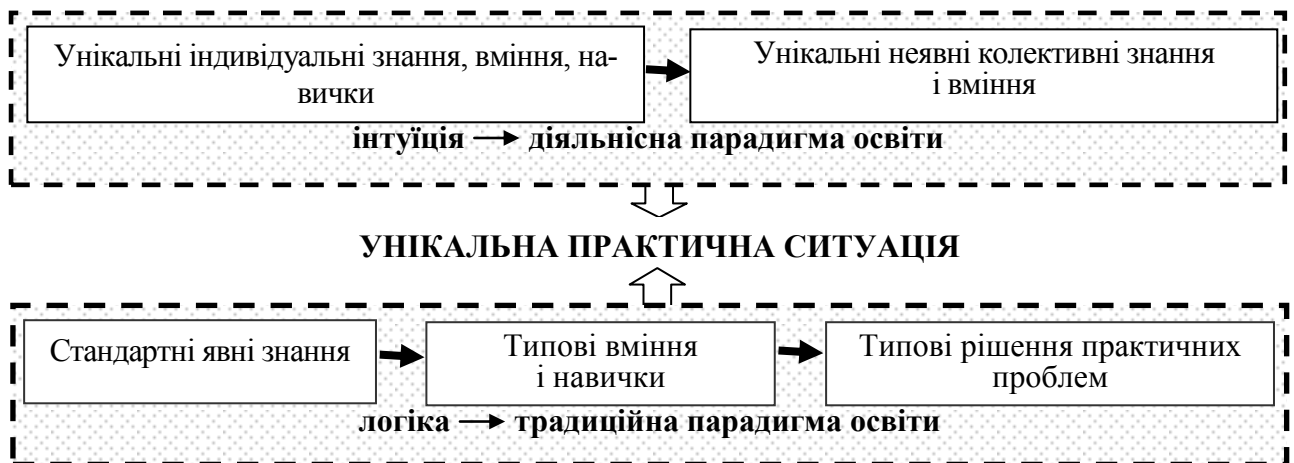


Рис. 5.20. Взаємозв'язок традиційної і діяльнісної парадигм освіти в реакції на унікальну практичну ситуацію

Практика впровадження колективної діяльної схеми навчання підтверджує доцільність використання наступного алгоритму організації занять за схемою:

- 1) самовизначення ставлення до діяльності тих, хто вчиться. Формування у них внутрішньої установки на самостійне отримання знань;
- 2) актуалізація знань. Діагностика наявних знань і прийняття установки на їх збагачення;
- 3) постановка мети учбової діяльності. Визначення і позитивне сприйняття слухачами кінцевої мети занять;
- 4) організація комунікативної взаємодії між викладачем і учнем і між тими, хто вчиться, для «відкриття» ними нового способу дії, його аналізу і кінцевого формулювання змісту;
- 5) узагальнення думок відносно можливості практичного використання отриманого знання.

Як вже зазначалося, діяльнісна парадигма освіти не тільки припускає активізацію поведінки в процесі накопичення знань того, хто вчиться, а й розвиває



його здібності взаємодіяти із соціальним оточенням. Це сприяє розвитку як його власного практичного інтелекту, так і колективного практичного інтелекту групи, в якій він виконує свої функції. Діяльнісний спосіб освіти націлює працівника на ширший контекст пізнання світу, розвиток себе як соціально значущої особистості. Наразі в практиці роботи підприємства все частіше виникає потреба ухвалення рішень творчим колективом, для її задоволення діялісна парадигма освіти надає тому, хто навчається, можливість розвивати свою соціально-психологічну компетентність.

Головне в діялісному методі – активізація освітньої діяльності не тільки окремих учнів, а й всіх членів колективу. Потрапляючи в проблемну пізнавальну ситуацію (реальну або сформульовану викладачем), вони самостійно шукають з неї вихід. Вчать не тільки на власних помилках, а й на помилках колег. При цьому отримані знання набувають особистісної значущості і стають усвідомлено цікавими по суті.

Аналіз ситуації в деяких колективах показав наявність бажання персоналу отримувати знання і навички через діялісне навчання. На рис. 5.21 представлені оцінки фактичного і бажаного стану таких форм: самонавчання, навчання по заданій програмі (НБ 1), робота з наставником (НБ 2), навчання в групі (НБ 3) працівниками відділу ОПЗП ДНВП «Об'єднання Комунар».

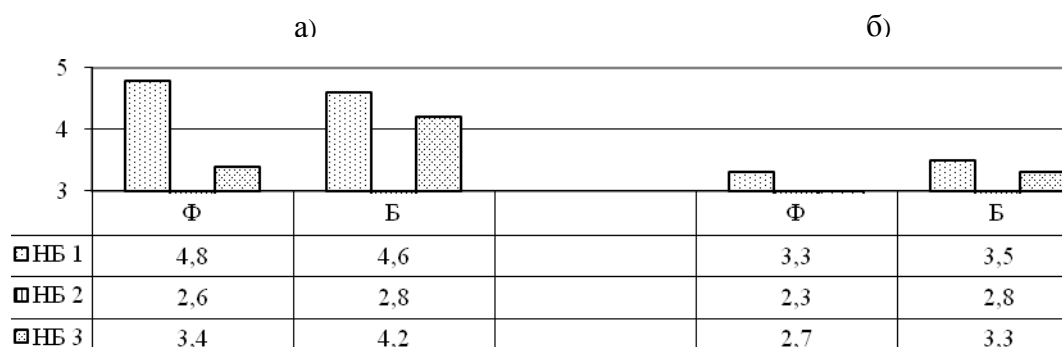


Рис. 5.21. Оцінки характеристик форм навчання персоналу відділу ОПЗП ДНВП «Об'єднання Комунар»

\* Умовні позначки: Ф – фактичний стан, Б – бажаний стан; а) з розвиненим практичним інтелектом (підприємливі), б) з невисоким рівнем розвитку практичного інтелекту (не підприємливі)

Як видно з рис. 5.21 а, працівники з розвиненим практичним інтелектом мають більше бажання поповнювати свої знання і досвід, ніж не підприємли-

ві (рис. 5.21 б).

Підприємливі співробітники ОПЗП не сприймають позитивно навчання в групі та самонавчання, вони зорієнтовані на роботу з наставником. Можна зробити припущення, що організаційна культура, яка переважає в колективі не є партисипативною, не спонукає до колективного пошуку рішень нестандартних ситуацій.

Що стосується персоналу з невисоким рівнем розвитку практичного інтелекту (рис. 5.21 б), вони практично інертні, не зацікавлені в розвитку професійно-кваліфікаційного рівня.

У планово-економічному відділі підприємливі працівники вже фактично орієнтовані на самоосвіту (рис. 5.22 а), не мають бажання працювати з наставником (він їм заважатиме, агітуючи за свої власні технології виконання роботи, ігноруючи їх бажання самоствердитися на робочому місці). Не підприємливі (рис. 5.22 б) відчують обмеженість використання діяльнісних форм навчання в колективі, мають бажання спробувати опанувати їх. Головний обнадійливий висновок з цього аналізу: реалізація програм діяльнісного навчання на заводі буде сприйнята позитивно персоналом. Отже, прогнози розвитку його колективного практичного інтелекту мають високі шанси збутися.

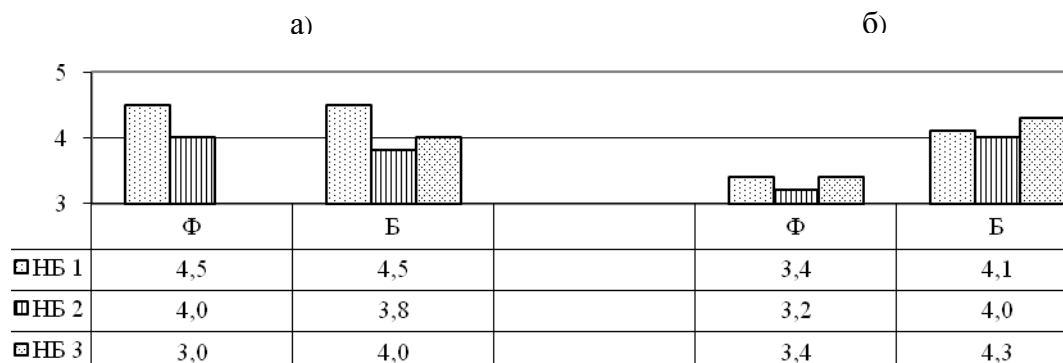


Рис. 5.22. Оцінки характеристик форм навчання персоналу ПЕ відділу ДНВП «Об'єднання Комунар»

\* Умовні позначки: Ф – фактичний стан характеристик, Б – бажаний стан характеристик; а) з розвиненим практичним інтелектом (підприємливі), б) з невисоким рівнем розвитку практичного інтелекту (не підприємливі)

Підприємливі працівники планово-економічного відділу бажають вчитися в групі, практично не мають бажання самостійно вчитися. Звертаючи увагу на оцінку цієї форми в 4,5 бали, можна зробити висновок, що ця форма їм зро-

зуміла, вони нею фактично користуються. Робота з наставником втрачає свою цінність для таких працівників, можна зробити припущення, що вони хочуть обмінюватися досвідом з більшою кількістю колег. Працівники з невисоким рівнем розвитку практичного інтелекту хочуть підвищити свою кваліфікацію і отримати знання, при цьому не віддаючи перевагу будь-якій формі. Таку ситуацію керівнику колективу можна сприймати як позитивний плацдарм для агітації і розроблення програм розвитку професійно-кваліфікаційного потенціалу підлеглих.

Максимально результативний розвиток практичного інтелекту колективу на основі діяльнісного методу навчання забезпечується сприйняттям кожного навчаного як цілеспрямованої (активізованої внутрішніми джерелами) системи, умінням активізувати його усвідомлену мотивацію до накопичення знань, стимулювання до «відкриття» власного нового знання, надання йому права на виважений ризик і помилку, організацією збагачення колективного знання через комунікацію, включення знання кожного навчаного в систему знань, отриманих групою в цілому, вимога до тих, хто вчиться розробки програми практичного використання нових знань.

Ефективність впровадження технології діяльнісного методу в процесі розвитку персоналу підприємства забезпечується дотриманням системи дидактичних принципів, представлених в табл. 5.4.

Таблиця 5.4

## Дидактичні принципи діяльнісного навчання

Принцип	Зміст
1	2
Діяльності	Людина, яка навчається, отримуючи знання не в готовому виді, а отримуючи їх самостійно, усвідомлює при цьому зміст та форми своєї навчальної діяльності, розуміє та приймає систему її норм, активно приймає участь в їх удосконаленні, що сприяє успішному розвитку його загальнокультурних та діяльнісних здатностей
Цілісності	Формування у тих, хто навчається, збагаченого уявлення про світ на основі синтезу, узагальненого системного (колективного) уявлення про світ (його критичної ситуації) разом з групою
Мінімаксу	Навчання гарантує тому, хто навчається, можливість засвоєння змісту освіти на максимальному для нього рівні, але не нижче соціально безпечного мінімуму (наприклад, необхідного за вимогами державного стандарту знань)

Продовження табл. 5.4

1	2
Психологічного комфорту	Зняття всіх стресів, які створюються факторами навчального процесу, забезпечення на заняттях доброзичливої атмосфери, співпраці, розвитку діалогових форм спілкування
Варіативності	Формування тими, хто навчається, здатностей в ситуаціях вибору до систематичного перегляду та прийняття рішень, найбільш близьких до оптимальних
Творчості	Максимальна орієнтація на придбання тими, хто навчається, власного досвіду творчої освітньої діяльності

Розвиток практичного інтелекту тих, хто вчиться, буде ефективним, якщо викладач вміє користуватися такими прийомами: демонструвати інформацію про приклади успіху, який забезпечувався вмінням думати і діяти нестандартно, швидко матеріалізувати на практиці ідеї; перевіряти час від часу конструктивність принципів поведінки, які стали звичними для слухачів, їх здатність критично оцінювати стандартні погляди на різні речі; надавати можливість виважено ризикувати, не боятися зробити помилку, це дає можливість виділяти на прийняття рішень оптимальний час; активізувати творче мислення, нестандартні ідеї, максимально використовуючи свої здібності; сприймати позитивно неоднозначність тлумачення подій, процесів, явищ, намагатися знаходити в них незвичні ідеї; розвивати наполегливість, готовність до появи перешкод на шляху втілення в життя ідей, розуміння, що тільки їх подолання розвиває досвід і мудрість; намагатися виконувати роль ініціатора перетворень, змін, для їх результативності постійно удосконалювати свої здібності як професійні, так і особистісні, синтезувати їх для досягнення конкретного запланованого результату; розвивати переконання, що людина реалізується виключно в соціальному середовищі, а тому саме до його вимог доцільно пристосовувати свій потенціал і свою поведінку; вчити удосконалювати в першу чергу трудові функції, які за характером відповідають природним особливостям людини. Тоді з'являється внутрішня мотивованість до праці.

Для переходу підприємства до моделі організації, яка обирає головним ресурсом знання, доцільно розробити спеціальну програму. Етапи її створення і реалізації представлені на рис. 5.23.

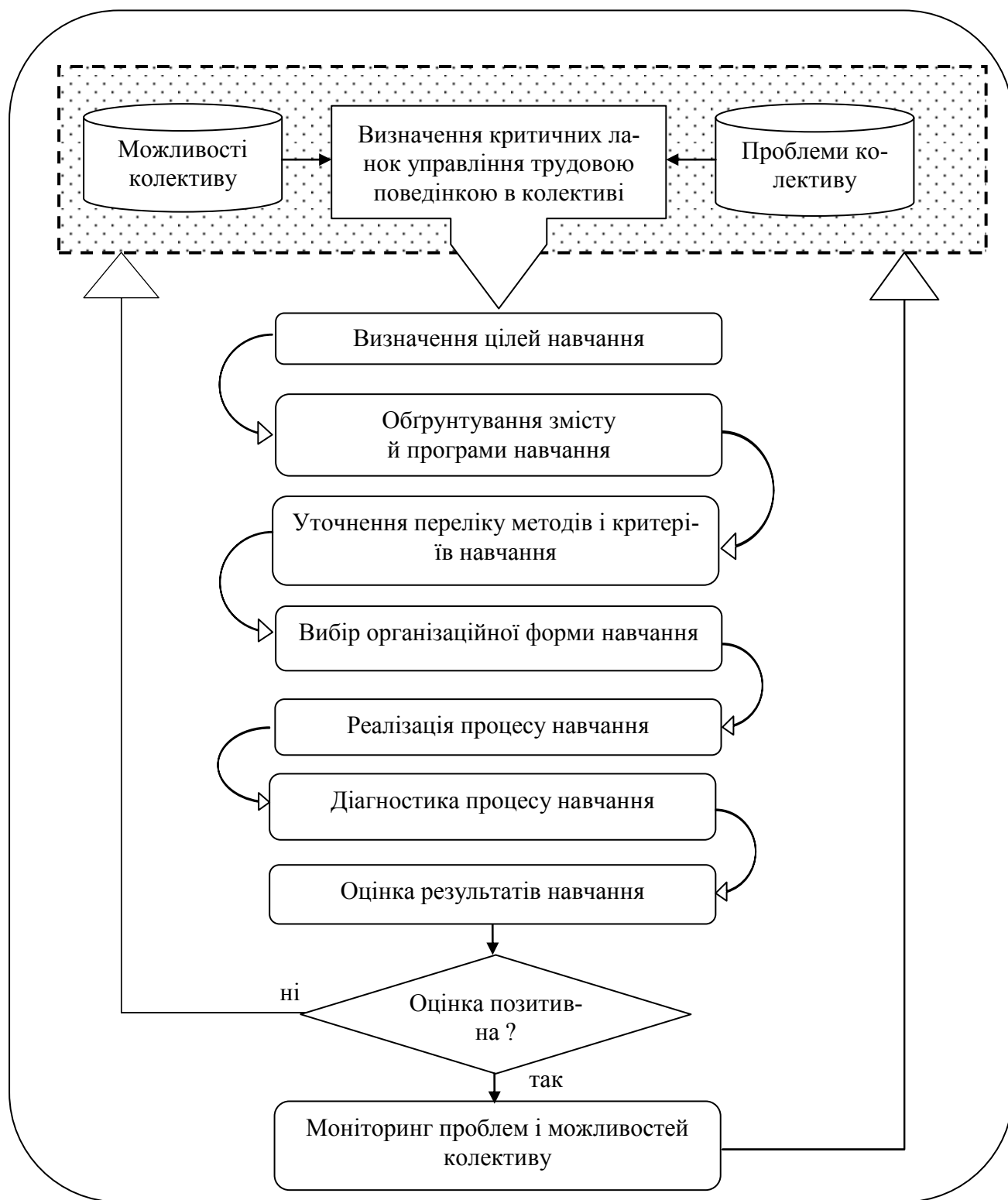


Рис. 5.23. Етапи створення і реалізації програми навчання в організації

Що стосується управління знаннями колективу, то М. Олвессон, Д. Карреман, аналізуючи можливості тлумачення сутності і змісту цього поняття, роблять висновок: «Концепція управління знаннями проблематична по суті» [163, с. 460]. Заслуговує на увагу їх думка про те, що двома головними

об'єктами уваги в управлінні знаннями (за умови, що воно стосується скоріше людей, ніж техніки) є поведінка і розум працівників [163, с. 467]. Таким чином, перехід до нової технології забезпечення організації освіченими кадрами, готовими працювати на її користь, ще потребує додаткових науково-методичних обґрунтувань і експериментів.

У багатьох країнах починає зростати кількість організацій, які намагаються керувати знаннями персоналу, створюючи власну систему освіти. П. Сенж визначає ці організації як такі, де люди удосконалюють свої можливості для отримання бажаних результатів, оволодівають новими засобами мислення і що найголовніше – постійно навчаються всі разом [200].

Перехід вітчизняних підприємств до таких схем організації освіти вимагає додаткових досліджень і обґрунтувань умов їх ефективного використання. Поки що вітчизняні підприємства традиційно використовують спрощену модель організації навчання персоналу.

З появою нової проблеми чи задачі, для вирішення якої необхідно знайти кваліфікованого виконавця, керівники або направляють власних працівників на відповідні курси чи тренінги, або знаходять для цього спеціалістів на ринку праці. Однак практика свідчить, що наразі такий спосіб дає певні тимчасові результати, але не вирішує глобальних проблем надійного забезпечення бізнесу відповідними людськими ресурсами, які набувають критичного значення в умовах швидкозмінюваного зовнішнього і внутрішнього середовища бізнесу.

Подолати ці труднощі допомагає корпоративне навчання, пов'язане з конкретними проблемами організації. На рис. 5.24 відображені його переваги і результати.

В умовах цієї форми організації освіти опанування нових технологій вирішення непередбачуваних проблем відбувається з врахуванням специфіки діяльності підприємства. Причому головною технологією освіти є діяльнісна, яка передбачає широке використання інтерактивних методів, серед яких і тренінги.

Результативність корпоративних тренінгів забезпечується участю в них співробітники того колективу, який буде практично використовувати отримані в процесі навчання навички. Під час тренінгів вивчаються ті засоби, які мають реальні підстави реалізуватися в умовах конкретного підприємства. В цілому корпоративне навчання підприємства націлене на забезпечення надійності функціонування і розвитку саме цього підприємства.

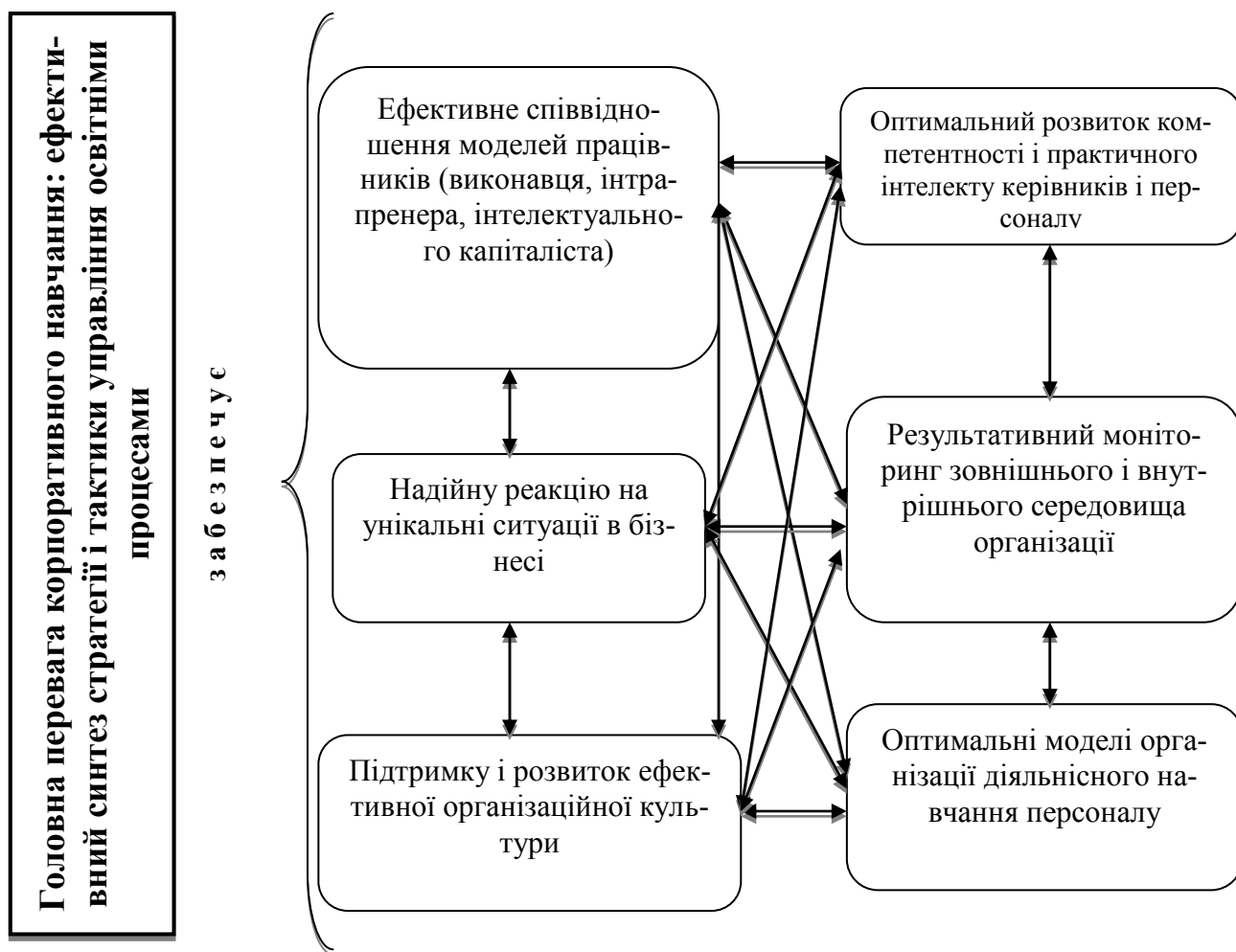


Рис. 5.24. Результати впровадження ідеї корпоративного університету в практику освітніх процесів організації

Організація підприємством власної системи освіти надає освітньо-виховним інструментам управління поведінкою персоналу організації унікальні переваги, які важко копіювати конкурентам. До них належать:

експертні професійні знання і такі ж знання в сфері навчання і розвитку персоналу;

колективні «мовчазні» знання, які працюють лише в тому колективі, де вони згенерувалися, і які жоден творчий спеціаліст не зможе використати самостійно, що стримує його намагання змінити місце роботи;

перелік способів і інструментів навчання пристосовані до цінностей корпоративної культури, а отже не зустрічають опору, дозволяють швидко впровадити в практику отримані знання і вміння;

за рахунок корпоративного навчання можна більше узгодити освіченість персоналу різних ланок, що посилює міжфункціональні зв'язки між підрозділами;

зростає мотивація до праці, особливо перспективних, талановитих співробітників;

корпоративна форма освіти створює можливість перманентного моніторингу зв'язку навчання і його практичної доцільності;

посилюється відповідальність за освітній процес тих, хто вчить, і тих, хто вчиться;

майбутня кваліфікація співробітника узгоджується з професійними вимогами конкретного робочого місця.

Однак впровадження такої форми розвитку людських ресурсів, як корпоративний університет, вимагає значних витрат часу і коштів. Їх результативність можна забезпечити, аналізуючи досвід вже діючих корпоративних університетів. Його узагальнення дало змогу визначити перелік факторів, першочергове врахування яких забезпечує досягнення мети (рис. 5.25).

Створення корпоративного університету потребує інвестицій, тому базою для нього мають бути великі підприємства, які працюють в умовах мінливого ринку, орієнтовані на збільшення питомої ваги інтелектуального капіталу, мають потребу в персоналі з новими компетентностями, які відповідають запитам практики. Такими підприємствами, наприклад, можна вважати заводи ВАТ «Харківський електротехнічний завод «Укрелектромаш», ДНВП «Об'єднання Комунар», ПАТ «Автрамат» та ін.

Важливий вплив на вибір корпоративної форми навчання здійснює організаційна культура. Проведений вище аналіз рівня її розвитку в різних колективах і її зв'язку з внутрішніми мотиваторами трудової поведінки персоналу засвідчив в цілому невисоку розповсюдженість цінностей партисипативної культури. Однак слід звернути увагу, що саме вона створює підстави партисипативного управління персоналом і в цілому формування партисипативної організації, в якій будуть працювати механізми формування сукупної робочої сили з високим практичним інтелектом.

Отже, можна зробити такі висновки:

- 1) персонал підприємства перетворюючись на критичний ресурс, вимагає перманентного розвитку з використанням нових освітніх технологій;
- 2) діяльнісна парадигма освіти здатна забезпечити найбільш швидке накопичення і практичне використання унікальних колективних знань, розвиток колективного практичного інтелекту;
- 3) її опанування вимагає використання особливих технологій і дотримання особливих принципів проведення навчальних занять;



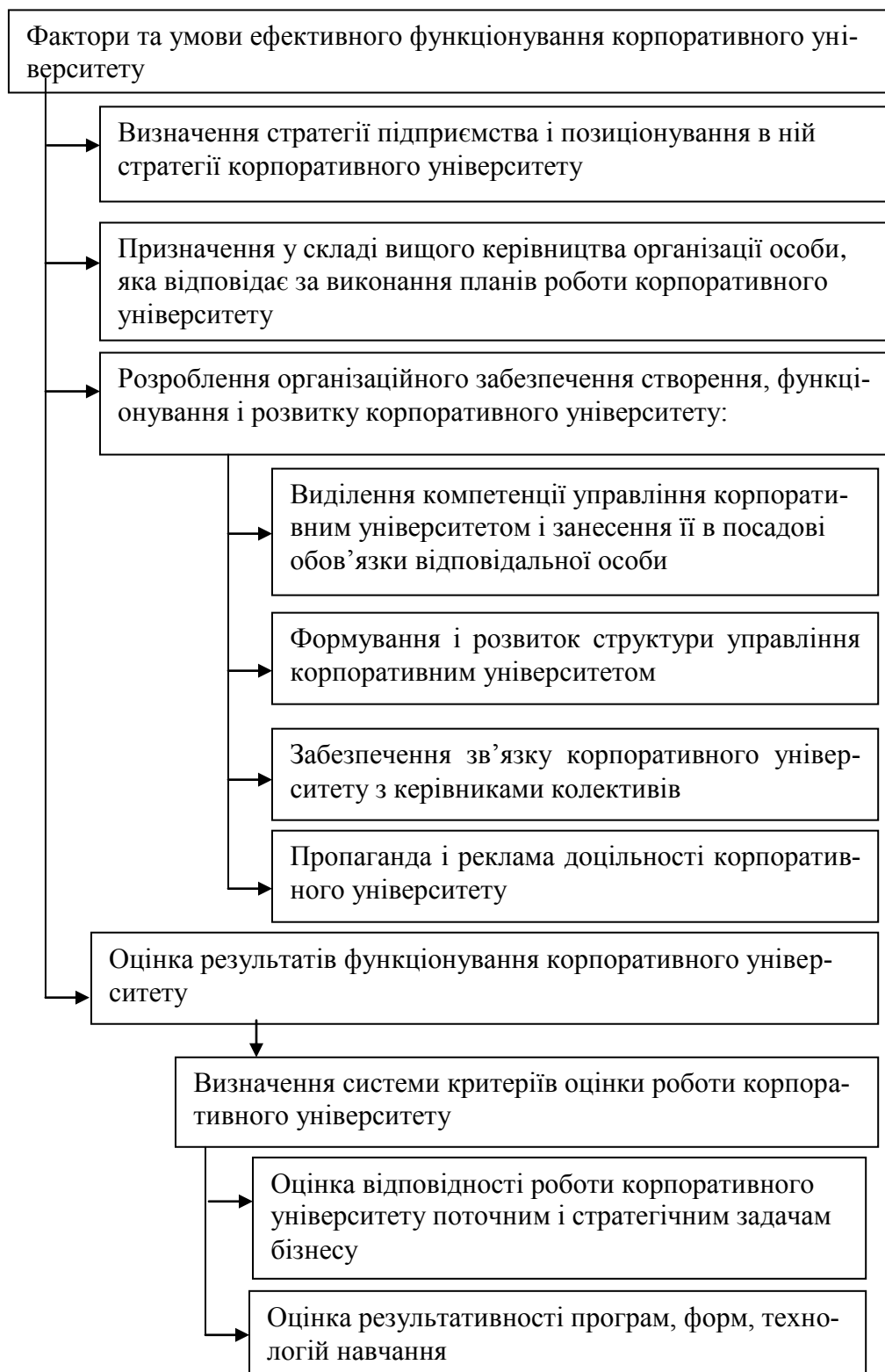


Рис. 5.25. Умови і фактори ефективного функціонування корпоративного університету

4) корпоративний університет має велике майбутнє, однак для забезпечення його ефективності доцільно виконати дуже складну і неоднозначну підготовку.

## ВИСНОВКИ

У результаті дослідження отримані результати різного рівня наукової новизни. А саме:

*вперше*

обґрунтовано склад и порядок створення терміносистеми, яка забезпечує полідисциплінарне наукове дослідження резервів розвитку управління розвитком професійної компетентності організації;

визначено методичну основу педагогічної рефлексії як передумови забезпечення ефективності неперервної освіти. Узагальнення теоретичних розробок дозволило, на відміну від філософського, запропонувати конкретно-практичне тлумачення сутності рефлексії, яке використовується як методичне підґрунтя для подальшого розвитку педагогічної рефлексії;

*дістали подальшого розвитку :*

структурно-змістовна концептуальна модель професійної компетентності фахівця, особливістю якої є виділення ієрархічного переліку когнітивного, діяльнісного, соціально-комунікативного та особистісного компонент, що дозволяє спрямувати освітній процес на кінцевий результат підготовки випускника вищого навчального закладу, побудувати варіативні моделі професійної компетентності фахівців за напрямками, спеціальностями та спеціалізаціями підготовки з урахуванням думки роботодавців;

схема формування та розвитку професійної компетентності фахівців в системі управління знаннями ВНЗ за рахунок виділення в ній таких складових, як внутрішнє інформаційно-освітнє середовище, управління компетентністю організації (ВНЗ), управління навчанням та розвитком. Її практичне використання забезпечить якість результату роботи ВНЗ і продовження особистісно-професійного становлення фахівців з вищою освітою;

визначення сутності педагогічної діяльності викладачів ВНЗ в умовах розвитку економіки знань, особливістю якого є уточнення її змісту, таких основних характеристик як мета, об'єкти, суб'єкти, предмет, способи, засоби, продукт (результат), що забезпечує конструктивність програм розвитку їх кваліфікації;

модель управління розвитком професійної компетентності фахівця в умо-

вах неперервної освіти, особливістю якої є орієнтація на використання рекомендацій андрагогіки та акмеології, виділення чотирьох компонент: прогностичного, змістовного, організаційно-процесуального, діагностично-аналітичного, що забезпечує якість безперервної освіти, підготовки, перепідготовки, перекваліфікації фахівців економічних спеціальностей;

ретроспективний аналіз форм комплектування кадрами організації, особливістю якого є визначення принципів та осіб, що її здійснюють. Він дозволяє виконати прогнозування особливостей нових способів формування відбору високопрофесійного персоналу;

термінологічне забезпечення аналізу когнітивної компетентності працівника, яке створює основу для визначення можливостей формування на її основі колективного професійного потенціалу персоналу, забезпечує розроблення методичних передумов діагностики рівня розвитку і особливостей когнітивної компетентності людей для того, щоб надати їм рекомендації щодо визначення єдиного смислу критичної ситуації і заходів з її подолання у взаємних повідомленнях;

алгоритм формування і розвитку соціальної компетентності фахівця з управління персоналом, особливістю якого є врахування її трьохаспектної природи: когнітивної, ціннісно-емоційної і діяльній. Така процедура забезпечує послідовний і ефективний розвиток здатності менеджера впорядковувати взаємодію підлеглих для досягнення поставлених перед колективом цілей;

методичне забезпечення розвитку освітнього потенціалу виробничих організацій за рахунок доповнення традиційної парадигми навчання діяльністю, що дозволило визначити резерви забезпечення ефективного формування колективного практичного інтелекту;

*удосконалено*

технологію моніторингу якості освіти на локальному рівні, особливістю якого є врахування характеристик якості умов, процесів, результатів, системи управління освітнім процесом. Використання запропонованої моделі забезпечує синергетичний ефект їх синтезу;

систему принципів управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей в умовах неперервної освіти, особливістю якої є ієрархічна побудова з орієнтацією на процеси формування, функціонування, управління, розвитку освіти. Вона дозволяє керівнику обрати в

конкретній ситуації відповідний перелік, який забезпечить ефективну реалізацію процесів, що потребують удосконалення та розвитку;

уточнення сутності комунікативної компетенції керівника колективу, особливістю якого є врахування її ролі і функцій у формуванні взаємодії керівника з колективом. Ці рекомендації створюють основу формування сукупної робочої сили, яка використовується в інформаційно та інтелектуально насиченому робочому середовищі.

Основні результати дослідження прийняті до використання НДЦ (м. Харків), реалізовані в навчальному процесі ХНЕУ в дисциплінах: «Методологія і технологія наукових досліджень», «Культура ділового спілкування і партнерства». На основі досліджень підготовлені до захисту магістерські дипломи О. Щоткіної, В. Гринько, І. Бічулі, Л. Мурадової, захищені кандидатські дисертації Д. Михайленко, І. Литовченко, прийнята до захисту дисертація А. Полубєдової, готуються до захисту дисертації Л. Ракітіної, С. Голубева.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Н. Авдеева // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 34–39.
2. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб : Питер, 2003. – 256 с.
3. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Автореферат дис. на соиск. ученой степени доктора педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
4. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 8-е изд. / Пер. с англ. Под. ред С. К. Мордовина. – СПб. : Питер, 2007. – 832 с.
5. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19–27.
6. Ансофф И. Новая корпоративная стратегия. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
7. Афанасьев М. В. Неперервна професійна освіта: нові горизонти підготовки кадрів для постіндустріальної економіки / М. Афанасьєв // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 88–98.
8. Афанасьєв М. В. Формування предметних компетенцій у студентів на прикладі дисципліни «Управління витратами» / М. В. Афанасьєв, Г. М. Чумак // Економіка розвитку, 2010. – № 2 (50). – С. 86–90.
9. Багмет Р. Персонал на прокат, или временный персонал // Бизнес-консультант. – 2005. – № 7 – 8. – С. 102 – 104.
10. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс] / Т. Базаров. – Режим доступа : [http://www.tltsu.ru/publectures/lecture\\_06.html](http://www.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html)
11. Базаров Т. Ю. Управление персоналом. Учебн.для вузов под ред. Т. Ю. Базарова, П. Л. Еремина. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 560 с.
12. Бакирова Г. Х. Тренинг управления персоналом. – СПб. : Речь, 2004. – 400 с.
13. Беденко Н. Н. Социальная компетентность личности в современной урбанистической культуре : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 : Тверь, 2004. – 144 с.
14. Беляев А. А. Коротков Э. М. Системология организации : учебник / Под ред. д-ра экон. наук, проф. Э. М. Короткова. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 182 с.

15. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных различных типах образовательных учреждений. – М. : ИЦКПС, 2000. – 195 с.
16. Бершадский М. Е. Когнитивные образовательные технологии XXI века [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.bershadskiy.ru/disk\\_quotehffektivnye\\_obrazovatelnye\\_tekhnologiiquot/](http://www.bershadskiy.ru/disk_quotehffektivnye_obrazovatelnye_tekhnologiiquot/)
17. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 168 с.
18. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
19. Бойченко Т. Розбудова принципів неперервної освіти в Україні [Електронний ресурс] / Т. Бойченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2010\\_26\\_1/Boych68.pdf](https://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_26_1/Boych68.pdf)
20. Большая советская энциклопедия. (В 30 томах) / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – Т. 5. – М. : Советская энциклопедия, 1971. – 640 с.
21. Букович У., Уилльямс Р. Управление знаниями : Руководство к действию : пер. с англ. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 504 с.
22. Варданян Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием : автор. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Варданян Юлия Владимировна. – Москва, 1999. – 38 с.
23. Везетіу К.В. Принципи функціонування системи післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К.В. Везетіу. – Режим доступу : <https://docs.google.com/viewer/vspu.net.pdf>
24. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
25. Волобуева О. Использование компетентностного подхода в подготовке высококвалифицированных кадров / О. Волобуева, В. Алексеев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://209.85.129.132/he:09Ld: conference.ntu>
26. Гавкалова Н. Л. Формування та використання інтелектуального капіталу : наукове видання / Н. Л. Гавкалова, Н. С. Маркова. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2006. – 252 с.
27. Гаркович О. Освітнє середовище як система // Наукові записки. – Випуск. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: ВВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2005. – Частина 1. – С. 36–40.

28. Герасимов Б. Н. Менеджмент персонала : уч. пособие. / Б. Н. Герасимов, В. Г. Чумак, Н. Г. Яковлева. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 447 с.
29. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акд. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик; [сост. : Астахова В.И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
30. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
31. Гринев С. В. Введение в терминоведение. – М. : Московский лицей, 1993. – 309 с.
32. Гриньова В. М. Проблеми управління трудовими ресурсами підприємства. Наукове видання / В. М. Гриньова, О. М. Ястремська. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2006. – 192 с.
33. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця [Електронний ресурс] / О. Гулай. – Режим доступу : [https://docs.google.com/www.lnu.edu.ua/periodic/visnyk/26/01\\_hulay.pdf](https://docs.google.com/www.lnu.edu.ua/periodic/visnyk/26/01_hulay.pdf)
34. Джеральд Гринберг, Роберт Бейрон Организационное поведение: от теории к практике / Дж. Гринберг, Р. Бейрон; [Пер. с англ.: О. В Бредихина, В. Д. Соколова]. – М.: ООО «Вершина», 2004. – 912 с.
35. Джерард П. Ходкинсон, Пол Р. Сперроу. Компетентная организация : психологический анализ процесса стратегического менеджмента / Пер.с англ. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 392 с.
36. Доронін А. В. Використання соціоніки для прогнозування поведінки колективу / А. В. Доронін, В. В. Войтко // Зб. наук. праць Черкаського державного технологічного університету. Серія: Економічні науки. – 2002. – № 3(6). – С. 49-53.
37. Доронін А. В. Діагностика культури управління виробничою організацією // Економіка: проблеми теорії та практики : зб. наук. праць. - Вип. 207. – Дніпропетровськ : Вид ДНУ, 2005. – Т. VI. – С. 986–1001.
38. Доронін А. В. Поведінка персоналу виробничої організації. Оцінка, управління, розвиток : Монографія.– Х. : ВД «ІНЖЕК», 2008.– 320 с.
39. Доронін А. В. Прогнозування поведінки колективу / А.В. Доронін, Ю. Ю. Близнюкова // Економіка розвитку, 2009. – № 1. – С. 64–68.
40. Доронін А. В. Факторний аналіз мотивації праці / А. В. Доронін, К. Г. Наумік // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – 2003. – № 2 (60). – С. 64–69.
41. Доронін А. В., Петряєв О. О. Кількісний аналіз потенціалу лідерства

у виробничих організаціях // Вісник Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля. - № 8 (84). - 2005. - Ч. 2. - С. 64-69.

42. Доронин А. В. Предпосылки создания культурадигмы управления поведением персонала организации / А. В. Доронін // Економіка розвитку. – 2008. – № 3 (47). – С. 72–76.

43. Дороніна М. Соціальна психологія : навчальний посібник у схемах і таблицях / М. Дороніна, І. Жданова, Г. Полякова, В. Тютлікова. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2009. – 128 с.

44. Дороніна М. С. Управління поведінкою персоналу. Гендерний аспект : наукове видання / М. С. Дороніна, В. І. Ковальова. – Харків : АдвВА, 2009. – 284 с.

45. Доронина М. С. Развитие персонала через деятельностное обучение / М. С. Дороніна, А. А. Полубедова, // Економіка та держава. – К. : ТОВ «ДКС центр». – 2011. – № 6. – С. 17–20

46. Дылян Г. Д. Управление качеством образования : пособие для управленческих работников / Г. Д. Дылян. – Мн. : Бел. АКК, 2003. – 118 с.

47. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України / Під ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

48. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М. : Русский язык, 2000. – 540 с.

49. Запасна Л. С. Застосування ринкової вартості в управлінні розвитком машинобудівного підприємства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.04 «Економіка та управління підприємствами» / Л. С. Запасна. – Луганськ, 2009. – 20 с.

50. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

51. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

52. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // «Высшее образование сегодня». –2003. – № 5. – С. 34–42.

53. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.



54. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
55. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов // Educational Technology & Society. – 2007. №10(3) – С. 361 – 365.
56. Исследование General Electric «Глобальный инновационный барометр 2012» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/news/2012/03/06/4088> 6.03.2012
57. Исследование IBM: Переход от командного управления к сотрудничеству [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/news/2012/05/24/441824>.05.2012. 24.05.2012
58. Исследование McKinsey: Социальная экономика: повышение стоимости и производительности при помощи социальных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/news/2012/07/27/4709> .27.07.2012
59. Исследование Pricewaterhouse Coopers: результаты XV ежегодного опроса руководителей крупнейших компаний мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gtmarket.ru/news/corporate/2012/01/24/3949> 24.01.2012.
60. Какие основные требования предъявляют работодатели к выпускникам вузов при трудоустройстве. Результаты опроса портала Career.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusrep.ru/article/11>.04.2012
61. Капитанов В. П. Новые технологии интерактивного обучения взрослых методологии управления проектами // Вісник Одеського національного морського університету. – 2011. – № 33. – С. 161–174.
62. Карпенко М. П. Когномика. – М. : СТА, 2009. – 225 с.
63. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М. : ИПРАН, 2004. – 424 с.
64. Карташов С. А. Рекрутинг: найм персонала : уч. пособие / С. А. Карташов, Ю. Г. Одегов, И. А. Кокорев. [Под ред. Ю. Г. Одегова. – М. : Изд-во «Экзамен», 2002. – 320 с.
65. Кашуба О. М. Сутність та принципи неперервної освіти в Україні [Електронний ресурс] / О. М. Кашуба. - Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/sre/2010\\_3/31.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sre/2010_3/31.pdf)
66. Кваліфікаційні вимоги. Вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. В 2 т. Т. 1 / [за наук. ред. Г. В. Єльнікової]. – Київ-Черкаси : Поліграфкнига, 2010. – 128 с.

67. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации: отбор и оценка при найме, аттестация : уч. пособие для студентов вузов / А. Я. Кибанов, И. Б. Дуракова. – М. : Изд-во «Экзамен», 2003. – 336 с.

68. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия. – М. : ООО Изд-во Символ-Плюс, 2002. – 317 с.

69. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика : Учебное пособие. – М. : Эдичориал УРСС, 2000. – 352 с.

70. Козина И. М. Метод изучения случая (case study) как исследовательская стратегия социологического исследования. Авт. диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Российская академия наук. Институт социологии, Москва. – 1996. - 28 с.

71. Колпаков В. М. Управление развитием персонала : учеб. пособие для студентов вузов. – К. : МАУП, 2006. – 712 с.

72. Компаниця К. В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / К. В. Компаниця – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

73. Компаниця К. В. Роль та місце навчально-педагогічної ситуації в освітньому середовищі / К. В. Компаниця // Освітнє середовище як методична проблема : зб. наук. пр., Херсонський державний університет. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – С. 37–38.

74. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

75. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учебное пособие для вузов / Э. М. Коротков. – 2-е изд. – М. : Академический проект, 2007. – 320 с.

76. Костихина Н. М. Акмеологические аспекты профессионально-педагогической подготовки специалиста по физической культуре и спорту / Н. М. Костихина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://5ka.su/ref/fizkultura/0\\_object77537.html](http://5ka.su/ref/fizkultura/0_object77537.html)

77. Косых Г. В. Психолого-акмеологические технологии оптимизации управленческих воздействий : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / Г. В. Косых. – Москва, 2007. – 21 с.

78. Кравченко К. А. Поиск и отбор персонала: История и современность. // Управление персоналом. – 1998. – № 12. – С. 42.

79. Краснокутская С. Н. Социальная компетентность как качественная характеристика процесса социализации студентов / Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки» № 1 (13), 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>.
80. Красько Т. В. Система непрерывної освіти та її роль у розвитку дорослої людини [Електронний ресурс] / Т. В. Красько. – Режим доступу : [https://www.nbuu.gov.ua/portal/2010\\_183\\_2/N183-2p025-029.pdf](https://www.nbuu.gov.ua/portal/2010_183_2/N183-2p025-029.pdf)
81. Крутецкий В. А. Психология : учебник для учащихся пед. училищ. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.
82. Кто пришел на смену поколению «Икс» / Мобильная версия еженедельника «Город812» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.online812.ru/2012/05/24/005/pda.html> 24.05.2012.
83. Кукуев А. И. Андрагогический подход в образовании / Материалы учебно-методического пособия «Современные подходы в образовании» // А. И. Кукуев, В. А. Шевченко. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2010.
84. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике: дис.. ... докт. пед. наук. / А. И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 449 с.
85. Кучер Г. Я. Формування механізму організації заробітної плати в умовах становлення ринкової економіки : автореф. на здобуття наукового ступеня канд. екон. наук / Г. Я. Кучер. – К., 2000. – 33 с.
86. Кучерук О. Я. Проблеми непрерывної підготовки фахівців [Електронний ресурс] / О. Я. Кучерук. – Режим доступу : <http://ikc2.tup.km.ua/articles/files/2008/01.pdf>
87. Ладыко И. Ю. Проблемно-ориентированное обучение менеджеров / И. Ю. Ладыко / Экономика, менеджмент, підприємництво. – 2007. – № 18 (I). – С. 267–270.
88. Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер с англ. – М. : НИЗЗЦ, 2005. – 384 с.
89. Лейчик В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. – 4-е изд. – М. : Букинист, 2009. – 256 с.
90. Лісіна Л. О. Акмеологічні технології підготовки вчителя / Л. О. Лісіна // Зб. наукових праць Бердянського державн. педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 3. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – С.181–192.
91. Лісіна Л. О. Проблемні спеціалізовані курси підвищення професійного рівня фахівців як акмеологічна технологія післядипломної педагогічної освіти // Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педаго-

гічної освіти. – Випуск № 2 (3) Дидактика. Теорія та методика навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/tyt3.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/tyt3.pdf)

92. Логвін В. М. Стратегічне планування соціально-економічних процесів машинобудівного підприємства на основі когнітивного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.04 «Економіка та управління підприємствами» (за видами економічної діяльності) / В. М. Логвін. – Харків, 2008. – 20 с.

93. Лозовецька В. Т. Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю : автореф. дис. ... доктора психол. наук / В. Т. Лозовецька. – К., 2002. – 34 с.

94. Лукіна Т. Моніторинг в освіті. Якість в освіті: визначати, щоб оцінити / Т. Лукіна // Управління освітою. – 2004. – № 22 (94). – С. 1–5.

95. Лукіна Т. О., Ляшенко О. І. Сутність категорії якості освіти в умовах реформування освітньої галузі. Зб. наук. праць НАДУ при Президентові України. – К. : Наук. – 2003, вип. 2. – С. 126–134.

96. Лукьянова Т. В. Менталитет и система управления персоналом // Вестник ВГУ, Серия: Экономика и управление. – 2005. – № 1. – С. 85– 89.

97. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5–12.

98. Максимов Г. К. Акмеологические условия и факторы, обеспечивающие продуктивное развитие конкурентоспособности специалиста. Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. – Москва, 2008. – 25 с.

99. Масленникова В.Ш. Полипарадигмальный подход к интеграции обучения и воспитания / В.Ш. Масленникова // Модернизация профессионального образования: вопросы теории и практический опыт. – Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя: под науч. ред. Г. В. Мухаметзяновой (Казань, 15 апреля 2010). – Казань, 2010. – С. 318–322.

100. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: Монографія / В. І Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. – Тернопіль : Крок, 2012. – 320 с.

101. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова // Школьные технологии. – 1999. – № 1, 2. – С. 10–21.

102. Машков А. Д. Проблемы теории та практики управління : навч. посібник. – К. : Вид. «Четверта Хвиля», 2008. – 464 с.
103. Ментальний чинник у сфері праці: проблеми теорії та практики / Д. П. Богиня, М. В. Семикіна – Київ : «Шторм», 2003. – 382 с.
104. Меськов В. С., Мамченко А. А. Когнитивно-компетентностная парадигма образования// Школьные технологии. – № 3. – 2011. – С. 46–62.
105. Мильнер Б. З. Управление знаниями. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 178 с.
106. Мильнер Б. З. Управление знаниями в корпорациях : учебное пособие / Б. З. Мильнер, З. П. Румянцева, В. Г. Смирнова, А. В. Блинникова ; под ред. д-ра эконом. наук., проф. Б. З. Мильнера. – М. : Дело, 2006. – 304 с.
107. Мильнер Б. Управление знаниями в современной экономике // Проблемы теории и практики управления, 2006. – № 9. – С. 9–13.
108. Модели и методы управления персоналом / Под общ. ред. Е. Б. Моргунова. – М. : Бизнес-школа `Интел-Синтез, 2001. – 464 с.
109. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшитної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
110. Москаленко В. В. Соціальна психологія : Підручник.– К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
111. Надвоцкая В. В. К вопросу о соотношении компетентностного и квалификационного подходов / Надвоцкая В. В. // Научные исследования. – 2011: Материалы XX Международной научно-практической конференции. – Украина, 2011. – С. 93–97.
112. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
113. Ньюстром Дж.В., Дэвис К. Организационное поведение. Поведение человека на рабочем месте. – Издат. : Питер-Юг, 2000. – 448 с.
114. Овчинников М. Ф. Методологические принципы в истории научной мысли. – М. : Эдиториал УРСС, 2003. – 26 с.
115. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеолог. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
116. Онушкин В.Г. Народные университеты в свете концепции непрерывного образования / В. Г. Онушкин. – М., 1984. – С. 4 – 5.

117. Основы андрагогики / Под ред И. А. Колесниковой. – М. : АCADEMA, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://lit.lib.ru/t/trushnikow\\_d\\_j/text\\_0240.shtml](http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0240.shtml)

118. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. Маслова В. В. – Мариуполь, 2004. – 19 с.

119. Основы научных исследований : учеб. для техн. ВУЗов / В. И. Крутов, И. М. Грушко, В. В. Попов и др.; под ред. В. И. Крутова, В. В. Попова. – М. : Высш. шк., 1989. – 400 с.

120. Отенко І. П. Вибір пріоритетів розвитку компетенцій корпоративного управління підприємством. / І. П. Отенко, О. Ф. Преображенська // Управління розвитком, 2010. – № 6 (82). – 2010. – С. 148–153.

121. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччині : монографія [Текст] / Л. С. Отрощенко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. – 169 с.

122. О'Шонесси Дж. Принципы организации управления фирмой. – М. : ООО «МТ Пресс», 1999. – 296 с.

123. Педагогика профессионального образования / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластенина. – М., 2004. – 368 с.

124. Педагогика : учеб пособие / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Н. А. Сорокин и др. ; под. ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

125. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002. – С.17.

126. Пінчук Є. А. Концептуальні основи та тенденції розвитку неперервної освіти / Є. А. Пінчук // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2011. – № 1(31). – С. 71–77.

127. Пидкасистый П. И. Педагогика : учеб для студентов пед. учеб. заведений / В.В. Краевский, А. Ф. Меняев, П. И. Пидкасистый и др. ; Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 604 с.

128. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрів і аспірантів. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006, – 320 с.

129. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / [укл. М. В. Афанасьєв ; наукове кер. д. е. н., проф. В. С. Пономаренка]. – Х. : Видавництво ХНЕУ, 2008. – 244 с.

130. Полякова Г. А. Педагогіка : навчальний посібник / Г. А. Полякова, Т. А. Борова. – Х. : ИНЖЕК, 2011. – 374 с.
131. Пономаренко В. С. Концептуальные основы автоматизации процесса управления современным вузом // В. С. Пономаренко / Управління розвитком, 2010. – № 6 (82). – С. 5–11.
132. Потанина О. В. Когнитивная компетенция будущего инженера: сущность, структура, содержание / О. В. Потанина // Вестник Башкирского университета, 2009. – № 1. – С. 298–301.
133. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
134. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakonrada.gov.ua>
135. Проблемы общей акмеологии / А. А. Реан, Е. Ф. Рыбалко, Н. А. Грищенко и др.; под ред. А. А. Реана. – СПб. : Изд-во С-Петербур. ун-та, 2000. – 165 с.
136. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [автор-сост. В. А. Мижериков]; под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.
137. Психологические основы организации трудового коллектива : монография / Гончаров В. Н., Радомский С. И., Додонов О. В. и др.; под ред. В. Н. Гончарова. – Донецк : СПД Куприянов В. С., 2006. – 200 с.
138. Психологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_psychology/749/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/749/)
139. Психологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://mirslovarei.com/content\\_psi/Kognitivnyj-Stil-780.html](http://mirslovarei.com/content_psi/Kognitivnyj-Stil-780.html)
140. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mirslovarei.com>
141. Психология и педагогика / Сост. А. А. Радугин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Центр, 1999. – 256 с.
142. Психологія управління : навчальний посібник / Орбан-Лембрик Л. Е. – К. : Академвидав, 2003. – 647 с.
143. Райковська Г., Дерев'янку О. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів [Електронний ресурс] / Г. Райковська, О. Дерев'янку – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/2012\\_1/4raykov.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/2012_1/4raykov.pdf)
144. Резапкина Г. В. Искусственный отбор : пособие для менеджеров по

работе с персоналом. – М. : Генезис, 2004. – 171 с.

145. Романовський О. Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти / О. Г. Романовський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3 (36). – С. 93–97.

146. Рулиене Л. Н. Высокие технологии в информационно-образовательном процессе университета / Л. Н. Рулиене // Образовательные технологии и общество. – 2012. – Т. 15. – № 3. – С. 377–391.

147. Саргсян А. С. Непрерывное образование и образование взрослых: действие и методика / А.С. Саргсян. – Ереван : Изд. «dvv international», 2009. – 97 с.

148. Сластенин В. Качество как социально-педагогический феномен / В. Сластенин // Дайджест «Школа – парк» педагогічних ідей та технологій. – 2005. – № 3–4. – С. 39–43.

149. Смирнов С. В. Организационное поведение (Управление поведением человека в организации) : учебн. пособ. / С. В. Смирнов, Е. П. Мурашова. – М. : МГИУ, 1999. – 67 с.

150. Смирнов Э. А. Теория организации : учебное пособие. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 248 с.

151. Солтицкая Т. А. Политика обучения персонала в российских компаниях / Т. А. Солтицкая // Российский журнал менеджмента. – 2005. – Т. 3. – № 2. – С. 155–174.

152. Соціальний капітал виробничої організації : монографія / М. С. Дороніна, А. І. Нечепуренко; за заг. ред. докт. екон. наук, проф. Дороніної М. С. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2011. – 232 с.

153. Соціолого-педагогічний словник / [укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.] ; за ред. В. В. Радула. – К. : «КксОб», 2004. – 304 с.

154. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком языке. – М. : Изд-во группа ИНФРА: М-НОРМА, 1998. – 448 с.

155. Спицнадель В. Н. Основы системного анализа : учеб. пособие. – СПб. : «Изд. Дом «Бизнес-пресса», 2000. – 326 с.

156. Степанов С. Ю., Семенов И. И. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

157. Субетто А. И. Квалиметрия человека и образования: Генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы / А. И. Субетто // Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика : материалы XI симпозиума. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 97 с.



158. Теоретичні і методологічні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / [Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. – Київ-Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.
159. Технологія наукових соціально-економічних досліджень (схеми і приклади) : навчальний посібник / Укладач М. С. Дороніна. – 3-е вид., випр. і доп. – Х. : ВД «ІНЖЕК», 2007. – 111 с.
160. Толочек В. Современная психология труда : учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
161. Требуется начальник. Опыт не обязателен. Данные опроса HeadHunter Проект planetahr [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://career.ru/article/11465/> 15.03.2012
162. Управління людськими ресурсами: (Понятійно-термінол. слов.) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / За ред. Г. В. Щокіна, О. В. Антонюка, М. Ф. Головатого. – К. : МАУП, 2006. – 496 с.
163. Управление знаниями : хрестоматия / Пер. с англ. Под ред. Т. Е. Андреевой, Т. Ю. Гутниковой; Высшая школа менеджмента СПбГУ СПб. : Изд-во «Высшая школа менеджмента», 2009. – 514 с.
164. Управление персоналом: От фактов настоящего к возможностям будущего : уч. пособие / А. Брасс, В. Глушаков и др. – Мн.: УП «Технопринт», 2002. – 386 с.
165. Управление человеческими ресурсами / Под ред. М. Пула, М. Уоррера. – СПб. : Питер, 2002. – 1200 с.
166. Феофанов В. Н. Развитие рефлексивности у студентов ВУЗов / Оценка эффективности высшего образования. – Оренбург, 2003. – 250 с.
167. Філософський словник соціальних термінів. – Х. : Корвін, 2002. – 672 с.
168. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
169. Филин С. А. Андрагогический подход к построению системы профессионального обучения персонала предприятия: дис. ... канд. пед. наук / С. А. Филин. – Великий Новгород, 2005. – 199 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/andragogicheskii-podkhod-k-postroeniyu-sistemy-professionalnogo-obucheniya-personala-predpri>

170. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
171. Ходкинсон Дж. П. Компетентная организация: психологический анализ процесса стратегического менеджмента / Дж. П. Ходкинсон, Пол Р. Сперроу [пер. с англ.] – Х. : Гуманитарный центр, 2007. – 392 с.
172. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
173. Холодный Г. О. Розвиток управління маркетингом на підприємствах : монографія / Г. О. Холодный, Г. М. Шумська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2010. – 256 с.
174. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследование и применение). – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
175. Чикуров О. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение) [Электронный ресурс] / О. Чикуров. – Режим доступа : [http://www.znanie.org/2\\_01/mem\\_nepr\\_obraz.html](http://www.znanie.org/2_01/mem_nepr_obraz.html)
176. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков. Автореферат дис. канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
177. Шаш Н. Н. Action Learning. Уникальный подход к развитию людей и организаций / Н. Н. Шаш. – М. : ГроссМедиа, 2004. – 240 с.
178. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. І. Шевчук. – К., 2001. – 22 с.
179. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
180. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение [монография] / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д. : Издательство Ростовского педагогического университета, 1994. – 156 с.
181. Шнайдер Б. Персонал для организации: научный подход к поиску, отбору, оценке и удержанию сотрудников / Пер. с англ. Под ред. Н. В. Гришиной, М. Б. Курбатовой. – СПб. : Экономическая школа, 2004. – 560 с.

182. Шмырева Н. А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития : Учеб. пособие [для ВУЗов] / Н. А. Шмырева, М. И. Губанова, З. В. Крецан ; Кем. гос. ун-т. Межвуз. каф. общ. и вуз. педагогики. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. – 119 с.

183. Шумська Г. М. Теоретичні основи управління формуванням та розвитком професійної компетентності фахівців економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах // Вісник економіки транспорту і промисловості : зб. наук. статей. – Харків : УкрДАЗТ, 2012. – № 40. – С. 149 – 151.

184. Щедровицкий Г. П. Идея рефлексии в самых общих чертах // Модели рефлексии. – Новосибирск, 1995. – С. 327–329.

185. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Интернет-журнал «ЭЙДОС» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>

186. Ямбург Е. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика. – М. : «ПЕР СЭ», 2000. – 351 с.

187. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

188. Argyris C., Schon D. Organizational Learning II: Theory, Method and Practice. Reading, MA: Addison-Westley., 1996. – 380 p.

189. Carroll J.S. (1998) Organizational Learning Activities in High-hazard Industries: The Logics Underlying Self-Analysis. Journal of Management Studies. Vol. 35, № 6, pp. 699 – 718.

190. Coombs Ph. Attracking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help / Coombs Ph., Ahmed M. – Baltimor: Johns Hopkins Univ. Press, 1974. – P. 8.

191. Dave R. H. Illustrative Content Analysis and Synthesis / R. H. Dave // Dave R. H. (ed.) Foundations of lifelong learning. – Oxford : Pergamon Press, 1976. – pp. 338–381.

192. Levitt B. March J.G. (1988) ‘Organizational Learning’. Annual Review of Sociology, 14, pp. 319 – 340.

193. Senge P.M. (1991) The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization. N-Y. Doubleday, 598 p.

194. Williams G. Towards Lifelong Education: A New Role for Higher education Institutions / Williams G. – P.: Unesco, 1977. – 147 p., с. 78.

195. Интернет-ресурси: <http://akmeolog.narod.ru/bodalev.htm>.

196. Интернет-ресурси: <http://www.excellent.com.ua/di-hr.html?main>

197. Интернет-ресурси: <http://journ.igni.urfu.ru/index.component/article/407>.
198. Интернет-ресурси: <http://net22.ru/rukovoditel-chelovek-ponimayushhij-socialnye-processy-v-kollektive-deyatelnost-i-kompetentnost-rukovoditelya/>.
199. Интернет-ресурси: <http://www.syntone.ru/psychology/rjefljeksija.php>.
200. Интернет-ресурси: <http://pravoznavec.com.ua/books/187/14821/18/>
201. Интернет-ресурси: [www.psychiatr.ru/lib/journal/2008-3-journal.pdf](http://www.psychiatr.ru/lib/journal/2008-3-journal.pdf)
202. Интернет-ресурси: <http://www.trudovoepravo.ru>
203. Интернет-ресурси: <http://www.wos.ru> 1

## ДОДАТОК А

ЗРАЗКИ АНКЕТ, ЯКІ БУЛИ ВИКОРИСТАНІ У ДОСЛІДЖЕННІ

Відповідаючи на питання анкет, Ви оцінюєте варіант відповіді в балах (інтервал 1 – 5), де 5 – відповідає відповіді так; 4 – відповіді швидше так, чим ні; 3 – швидше ні, чим так; 2 – ні; 1 – важко відповісти або не знаю. У колонці «Факт» дається оцінка фактичного стану на даний момент. «Бажане» – показує Ваша думка з приводу того, якою має бути характеристика. У колонці «Можливості» – оцінюються можливості досягнення бажаного стану характеристики.

### Анкета 1

#### Оцінка потенціалу підприємливості

№ з/п	Питання	Факт	Бажане	Можливості
1.	В різних життєвих ситуаціях Ви берете ініціативу в свої руки			
2.	Для Вас характерна завзятість в досягненні мети			
3.	Ви не боїтеся брати на себе відповідальність			
4.	Ви спокійно аналізуєте будь-які ситуації			
5.	Ви умієте переконувати інших людей			
6.	Ви умієте здобувати і вигідно використовувати інформацію			
7.	У Вас розвинені здібності до торгівлі, підприємництва			

### Анкета 2

#### Оцінка стилю управління персоналом

№ п/п	Питання	Факт	Бажане	Можливості
1.	В управлінні персоналом головна мета - добитися узгодження думок			
2.	В управлінні персоналом головна мета – використовувати різні думки			
3.	Управління є реакцією на виниклу проблему			
4.	Управління орієнтується на запобігання проблемам			
5.	Керівництво орієнтується на виключення ризиків			
6.	Керівництво орієнтується на допущення прийнятного ризику			

## Анкета 3

## Діагностика джерел активізації трудової поведінки персоналу

№ з/п	Питання	Факт	Бажане	Можливості
1.	Ви в роботі орієнтуєтесь в основному на заробіток			
2.	У Вашому колективі існують неформальні норми спілкування			
3.	У Вас є можливість повністю реалізувати свій потенціал на робочому місці			
4.	Керівник колективу частково передає право ухвалення рішень підлеглим			
5.	Ви маєте свободу дій для виконання роботи			
6.	Ви маєте можливість поповнення знань на Вашому підприємстві			

## Анкета 4

## Оцінка методів управління

№ з/п	Питання	Факт	Бажане	Можливість
На Вашому підприємстві якісно використовуються методи управління				
1.	Адміністративні			
2.	Економічні			
3.	Соціально-психологічні			
4.	Освітньо-виховні			

## Анкета 5

## Оцінка довіри в колективі

№ з/п	Питання	Факт	Бажане	Можливості
1.	Ви маєте необхідну свободу дій для виконання роботи			
2.	Ви працюєте над поліпшенням ваших здібностей і можливостей в роботі			
3.	Ви вважаєте, що у вашому колективі всі дотримуються своїх обіцянок і зобов'язань			
4.	Ви вважаєте, що керівництво справедливо оцінює ваш внесок в загальну справу			
5.	Ви довіряєте своїм колегам і керівництву на 100 %			
6.	Ви максимально зосереджуєтесь на виконанні обіцяних Вами результатів			
7.	Ви вважаєте, що у вашому колективі високий рівень порядності			
8.	Ви вважаєте, що ваше керівництво піклується про вас і ваших колег			

Анкета 6  
Діагностика організаційної культури

№ з/п	Питання	Факт	Бажане	Можливості
1.	Робота персоналу оцінюється ступенем її узгодження із стратегічними цілями організації			
2.	Трудові процеси в організації здійснюються без втручання керівництва і без інструкцій			
3.	Керівник визначає контекст і мету роботи підлегло-го, мінімізуючи решту втручання			
4.	Членам колективу представляється вільна ініціатива у вирішенні проблем			
5.	Трудові процеси реалізуються виконавцем на основі самоорганізації і самоменеджмента			
6.	Керівництво організації дозволяє людям вирішувати проблему так, як вони вважають за необхідне			
7.	Вся діяльність в організації спрямовується сильним керівництвом			
8.	Характер впорядкування трудових процесів організації залежить від стабільності ситуації і активності керівника			
9.	Для впорядкування колективної праці керівник ви-значає лідерів і можливі напрями їх дії			
10.	Вся діяльність колективу прямує всестороннім обго-воренням			
11.	Трудові процеси в колективі постійно аналізуються і удосконалюються			
12.	Керівництво колективу діє як каталізатор групової взаємодії і співпраці			
13.	Вся діяльність в колективі прямує орієнтацією на самоменеджмент виконавців			
14.	У колективі дотримуються правил самоорганізації праці			
15.	Керівництво колективу надає пріоритети виконавцеві у визначенні способів виконання роботи			



## Анкета 7

## Оцінка соціально-психологічного клімату

№ з/п	Питання	Факт	Бажане	Можливості
1.	Ви готові співробітничати з іншими членами колективу			
2.	Ви вільно виражаєте свої погляди, навіть якщо вони відрізняються від поглядів більшості			
3.	Ви спокійно сприймаєте свої помилки і вчитеся на них			
4.	При вирішенні проблем і важких ситуацій з Вами вчинять справедливо			
5.	Ви відчуваєте себе частиною колективу			
6.	Ви отримуєте визнання за особистий внесок в справу колективу			
7.	Керівництво доступне і відкрито до контактів з Вами			

## Анкета 8

## Оцінка здатності взаємодії з іншими людьми

№ з/п	Питання	Факт	Бажане	Можливості
1.	Я умію аналізувати власні емоції			
2.	Я часто ухвалюю рішення на основі інтуїції			
3.	Я умію контролювати руйнівні емоції і імпульси			
4.	Я гнучко пристосовуюся до подолання життєвих проблем			
5.	Я умію прислухатися до відчуттів інших людей			
6.	Я розумію стан колег і хочу брати участь у вирішенні їх проблем			
7.	Я володію тактиками переконання			
8.	Я умію вирішувати розбіжності в конфліктах			

Анкета 9  
Діагностика характеристик керівника

№ з/п	Дайте оцінку характеристикам керівника	Факт	Бажане	Можливості
1.	Глобальне мислення (широкий аспект обхвату об'єктів впливу і проблем)			
2.	Здатність бачення перспектив (раціональне і інтуїтивне передбачення ситуацій)			
3.	Здатність працювати в команді			
4.	Здібність до вирішення конфліктів			
5.	Розуміння технологій роботи підлеглих			
6.	Знання організації роботи підлеглих			
7.	Уміння в потрібний момент брати на себе відповідальність			
8.	Володіння здатністю переконувати			
9.	Регулярне підвищення кваліфікації			
10.	Висока компетентність у більшості функціональних областей сфери діяльності			

Анкета 10  
Оцінка методів дії керівника на підлеглих

№ з/п	Дайте оцінку методам керівника	Факт	Бажане	Можливості
1.	Особистий приклад			
2.	Заохочення			
3.	Покарання			
4.	Інформування			
5.	Розширення повноважень і відповідальності підлеглих			
6.	Залучення до процесу підготовки рішень			
7.	Оцінка і контроль робочих результатів			
8.	Постановка чітких і конкретних цілей			
9.	Переконання, чітка аргументація своєї позиції			
10.	Вдосконалення організації і умов праці			
11.	Увага до гідності підлеглих			
12.	Сумісне ухвалення рішень			

Анкета 11  
Оцінка прихильності

№ з/п	Питання	Факт	Бажане	Можливості
1.	Я не завжди буваю задоволений(лена) роботою своєї організації, але вимушений(а) залишатися в ній через боязнь втратити роботу			
2.	Навіть моє тимчасове безробіття дуже сильно позначиться на достатку моєї сім'ї			
3.	Я пишаюсь тим, що працюю в такій організації			
4.	Якби у мене була можливість, я б змінив(а) роботу, але мене лякає безробіття			
5.	Робота для мене це спосіб заробити грошей, все останнє не таке важливе			
6.	Я знаю і розділяю основні цілі і цінності своєї організації			
7.	Я досить часто ловлю себе на думці, що пора йти з організації			
8.	Я знаю, що моя робота дуже важлива для всіх членів моєї сім'ї			
9.	Навіть, якщо у організації виникають труднощі, я завжди вірю, що це – тимчасове явище			
10.	Я відчуваю себе дуже некомфортно на робочому місці			
11.	Відчуття обов'язку по відношенню до членів моєї сім'ї ніколи не дозволить мені піти з роботи			
12.	Я сподіваюся, що мені не доведеться міняти роботу, оскільки звільнення з моєї організації буде для мене хворобливим			
13.	Я дуже часто ловлю себе на думці, що не хочу йти на роботу			
14.	Я вважаю, що кожна людина зобов'язана працювати, чи подобається їй це чи ні			
15.	Я готовий битися зі всіма труднощами, які можуть нашкодити моїй організації			
16.	Я іноді з радістю уявляю собі своє звільнення			
17.	Мій відхід з колективу буде для нього хворобливим, це мене турбує			
18.	Я і моя організація для мене – єдине ціле			

## Анкета 12

Оцінка форм навчання і чинників, що впливають на його результативність

№ з/п	Оцініть наступні форми навчання	Факт	Бажане	Можливості
1.	Самонавчання (індивідуальне навчання) за заданою програмою			
2.	Робота з наставником			
3.	Навчання в групі			
4.	Перепідготовка			
5.	Підвищення кваліфікації			
6.	Перекваліфікація			
На результативність навчання впливають чинники				
7.	Наявність і частота робочих ситуацій, в яких знань виявляється недостатньо			
8.	Загальноприйняті норми і цінності в колективі			
9.	Здібності того, що навчається			
10.	Рівень початкових знань			
11.	Інтерес до навчання			
12.	Наявність часу			
13.	Стан здоров'я того, хто навчається			

Заповніть, будь ласка, відомості про себе в таблиці (потрібне – підкресліть)

Вік	20–25; 26–35; 36–45; 46–55; понад 55
Стать	Чоловік. Жінка.
Освіта	Вища; Середня; (техн., екон., інше)
Статус	Керівник, працівник відділу
Досвід роботи на даній посаді	2 роки; 5 років ;10 років; 15 років ; понад 15 років
Загальний стаж роботи	1–2 роки; 3–5 років; 6–10 років; понад 10 років