

У дослідженні, що проводилося в США, брали участь чотирнадцять коледжів, які мали фінансові проблеми, у сімох із них ці проблеми були незначними. Адаптаційна модель, яка ґрунтується на врахуванні поглядів зацікавлених сторін, які є джерелом ресурсів, використовувалася усіма коледжами. Адаптаційна модель сприяла коледжам у відновленні зусиль, але вона не була ефективною в коледжах, де ситуація була не дуже складною. Інтерпретаційна модель, яка ґрунтується на теорії, що університет – це мережа учасників, які спільно створюють реальність на основі їх сприйняття системи, використовувалася коледжами, що мали не дуже серйозні проблеми у більшій мірі. Інтерпретаційна модель сприяла швидшому відновленню діяльності коледжів [1].

Корисність і ефективність інтерпретаційної моделі стратегічного менеджменту у сприянні швидшому відновленню підтверджується в результаті проведеного дослідження і потребує виконання низки вимог. По-перше, запровадження інтерпретаційної моделі, яка є провідником (скеровує) адаптаційної моделі, набагато ефективніше, ніж використовувати адаптаційну модель самостійно. По-друге, використання інтерпретаційної моделі потребує від керівника університету чіткого усвідомлення ідентичності університету і бажання приймати рішення на основі цієї моделі.

Проаналізувавши результати наукових досліджень, які розглядають використання інтерпретаційної моделі стратегічного менеджменту вищої освіти, ми визначили, що до змісту інтерпретаційної моделі стратегічного менеджменту належить уміле використання усіх форм спілкування і досконале володіння системами символів. Виходячи з розглянутого, можна стверджувати, що суть інтерпретаційної моделі полягає у налагодженні соціальних зв'язків між університетом і середовищем в особі зацікавлених сторін. Узагальнюючи зарубіжний досвід дослідження стратегічного менеджменту вищої освіти, успішне впровадження стратегічного менеджменту в умовах виходу вищого навчального закладу з кризи потребує одночасного використання адаптаційної та інтерпретаційної моделей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chaffee, E. Successful strategic management in small private colleges / E. Chaffee // Journal of Higher Education. – 1984. – № 55 – P. 212 – 241.
2. Chaffee, E. The Concept of Strategy: From Business to Higher Education / J. C. Smart (ed.) // Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 1, New York : Agathon Press. – 1985. – P. 134 – 172.
3. Clark, B. The Distinctive College: Antioch, Reed, and Swarthmore / B. Clark. – Chicago : Aldine, 1970.
4. Dirsmith, M. W. Strategy, external communication and environment context / M. W. Dirsmith, M. A. Covaleski // Strategic Management Journal. – 1983. – № 4. – P. 137 – 151.
5. Hatten, M. L. Strategic management in not-for-profit organizations / M. L. Hatten // Strategic Management Journal. – 1982. – № 3. – P. 89 – 104.
6. Keller, G. Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education / G. Keller. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1983.
7. Keeley, M. Organizational analogy: A comparison of organismic and social contract models / M. Keeley // Administrative Science Quarterly. – 1980. – № 25. – P. 337 – 362.
8. Pettigrew, A. M. Strategy formulation as a political process / A. M. Pettigrew // International Studies of Management and Organization. – 1977. – № 7. – P. 78 – 87.
9. Shirley, R. Limiting the Scope of Strategy : A Decision-Based Approach / R. Shirley // Academy of Management Review. – 1982. – № 7. – P. 262 – 268.
10. Toll, J. Strategic planning: An increasing priority for colleges and universities / J. Toll // Change. – 1982. – № 14. – P. 36 – 37.
11. Van Cauwenbergh, A. Strategic management in a new framework / A. Van Cauwenbergh, K. Cool // Strategic Management Journal. – 1982. – № 3. – P. 245 – 265.
12. Cameron, K. S. Organizational effectiveness: A comparison of multiple models / K. S. Cameron, D. A. Whetten. – New York : Academic Press, 1983. – P. 71 – 93.

УДК 371 (477.84)

Боднар О. С.

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики викладання
навчальних предметів та освітнього менеджменту
Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти

ОЦІНКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКСПЕРТА-АНАЛІТИКА

Розглянуто основні підходи до структури та методів оцінки компетенцій експерта в освітньому менеджменті, обґрунтовано виокремлення технологічного компоненту в компетентності, розроблено модель оцінки інструментальних компетенцій експерта-аналітика.

Ключові слова: компетентність, інструментальна компетентність, експерт-аналітик, методи оцінки експерта.

Боднар О. С. Оценка инструментальной компетентности эксперта-аналитика. Рассмотрены основные подходы к структуре и методам оценки компетенций эксперта в образовательном менеджменте,

обосновано выделение технологического компонента в компетентности, разработана модель оценки инструментальных компетенций эксперта-аналитика.

Ключевые слова: компетентность, инструментальная компетентность, эксперт-аналитик, методы оценки компетенций эксперта.

Bodnar, O. *The estimates of instrumental competence of Expert-Analyst. The main approaches to the structure and methods of competency assessment of expert in educational management are considered, the separation of technological component of competence reasonably, the model estimates of instrumental competence of Expert-Analyst is developed.*

Key words: competence, instrumental competence, Expert-Analyst, methods of competency assessment of Expert-Analyst.

Однією з важливих тенденцій становлення постіндустріального суспільства є прискорене оновлення знань. Розвиток інформаційних технологій зумовив зростаючу роль інтелектуального компоненту у професіограмах менеджерів освіти, що стало приводом до активізації досліджень у сфері управлінської компетентності. Поява нової генерації керівників освіти із підвищеними вимогами до науково-методичного супроводу аналітико-експертної діяльності, впровадження наукоємних інноваційних педагогічних і управлінських технологій, присвоєння управлінцям неформального статусу експерта-аналітика ще більше поглиблює суперечність між науковими досягненнями у сфері дослідження компетентностей і практикою їх впровадження.

Попри вагомий здобутки наукового обґрунтування різного роду компетентностей експертів-аналітиків ще недостатньо розроблені моделі оцінки цих компетентностей і методичні рекомендації для їх застосування.

В умовах прискореного науково-технічного прогресу активно розвиваються і технології управлінського оцінювання, що, в свою чергу, посилює актуальність використання компетентнісного підходу до відбору експертів-аналітиків. Відповідно метою статті є аналіз результатів наукових пошуків з проблем структури і змісту компетентностей експерта, з'ясування сутнісних характеристик інструментальної компетентності експерта-аналітика та розробка моделі їх оцінки.

Сьогодні наука зробила вагомий поступ в дослідженні управлінських компетентностей. У царині цієї проблематики працюють вітчизняні вчені: В. І. Бондар, Л. М. Ващенко, Е. Ф. Зеер, Л. І. Даниленко, Г. В. Сльникова, С. Б. Кримський, В. І. Маслов, В. С. Пікельна, Л. П. Одерій, Ю. М. Швалб, а також вчені ближнього і дальнього зарубіжжя: В. П. Беспалько, В.А. Болотов, В. М. Григоров, В. А. Кальней, С. Е. Шишов, А. К. Маркова, А. Шелтен, П. Д. Мітчел та ін. Аналіз трактувань поняття *компетентність* доводить, що воно містить великий комплекс елементів (знання, здібності, уміння, навички, досвід діяти й приймати рішення, психологічні установки тощо), які означають рівень професійного розвитку людини. В. І. Маслов підкреслює, що керівник освіти повинен володіти професійною посадово-функціональною компетентністю, під якою автор розуміє “моральну і психологічну готовність особистості виконувати функції, що входять до її обов’язків і прав на здійснення відповідно встановлених повноважень – компетенцій” [5, с.118].

Компетентність експерта в освіті є окремою науковою проблемою. Поняття *експерт* загальновідоме: експерт (від лат. *expertus* – *досвідчений, випробуваний*) – компетентна особа, яка запрошується в спірних питаннях; фахівець, котрий робить експертизу [3, с. 250]. Попри величезний масив трактувань, домінуючою рисою експерта експертологи визнають його фахові знання у певній галузі. Вивчаючи цей феномен, зауважують, що експертна діяльність пов’язана з творчістю, тому, крім знань, експерту необхідна інтуїція, почуття такту та відповідні моральні якості. Експерта не готують у ВНЗ, а відбирають за професійними ознаками [7, с.155]. Інтуїція експерта важлива особливо тоді, коли інформація є недостатньою для оцінки, або існує багато варіантів рішень однієї і тієї самої проблеми.

Питання сутності професійного статусу *аналітика* в освіті ще не достатньо досліджене. У Вікіпедії знаходимо такі пояснення цього терміну: фахівець, здатний до аналітичних досліджень та узагальнень у певній сфері діяльності, який досконало володіє методами аналізу, зазвичай, здатний прогнозувати процеси і розробляти перспективні програми розвитку. На жаль, в освітньому менеджменті поняття *аналітик* ще не прижилося, хоча технологія педагогічного аналізу є достатньо розробленою у працях В. І. Бондаря, Ю. К. Конаржевського, В. І. Маслова, Є. М. Павлютенкова, В. С. Пікельної та ін. На нормативно-правовому рівні в освіті визнання має лише статус експерта, основні моделі якого розроблені й у сфері педагогіки. Серед множини класифікацій компетентностей нещодавно почали виділяти інструментальну, яку до цього часу розглядали виключно в інженерно-технічних науках. Її появу стимулював розвиток управлінських технологій. *Інструментальну компетентність* пояснюють, як когнітивні здібності; здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування; методологічні здібності; здатність розуміти і управляти зовнішнім середовищем; організовувати час; вибудовувати стратегії професійної діяльності; здатність приймати рішення і розв’язувати проблеми; технологічні уміння; комунікативні компетенції [8, с. 55].

У практиці управління навчальними закладами їх аналогами можна вважати різні компетенції: технологічні знання, діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, оціночно-аналітичні та коригуючі вміння (В. І. Маслов); операційно-технологічні уміння (І. Я. Лернер, В.В. Краєвський, А. В. Хуторський).

Для виявлення рівня компетентності застосовують найчастіше технологію оцінювання, яку розглядають як чотирикомпонентну систему: суб’єкт, об’єкт, база і логіка оцінки [4, с.15]. Оцінювання, на думку вчених, є рахунковою функцією, тому воно потребує залучення алгоритмів логіко-математичного

апарату. Результатом оцінювання є оцінка, яка з точки зору Г.А. Дмитренка, може бути оцінкою-критерієм (відображати кількісно або якісно певний результат діяльності), або оцінкою-процедурою (як певний порядок дій, підсумком яких є отримана величина (показник)[2, с. 41].

Теоретичне підґрунтя щодо розуміння вимог і методів оцінки кваліфікації експертів закладено в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як: А. М. Єрмола, О. М. Касьянова, С. Ф. Клепко, І. П. Підласий, Ю. М. Швалб, С. Л. Братченко, С. Д. Бешелев, В. М. Григоров, Ф. Г. Гурвич, Г. М. Добров, Б. З. Докторов, В. А. Кутузов, Н. Ф. Лапшина, В. І. Онопрієнко, Л.В. Рижко, В. С. Черепанов та ін.

Для оцінювання компетентностей експерта застосовують комплекс організаційних (атестація), діагностичних (тестування) і активізуючих (кейс-метод, асесмент-центр, фокус-група) заходів і процедур [9].

Т. Г. Новікова пропонує п'ять основних груп методів: *евристичні* (самооцінка і взаємооцінка); *статистичні* (враховують відхилення індивідуальної експертної оцінки від колективної та відтворюваність індивідуальної оцінки через певний проміжок часу); *тестові* (одержання експертних оцінок у результаті спеціальних випробувань потенційних експертів); *документальні* (рейтингові); *комбіновані* (засновані на певному узагальненні оцінок, одержаних різними методами) [6, с.166].

У теорії прийняття рішень застосовують групу апостеріорних методів оцінки, до яких відносять метод парних порівнянь, метод достовірності ситуації, тестові методи.

Експерт-аналітик, з нашої точки зору, це фахівець у сфері управління освітою, який володіє технологіями аналізу та оцінки педагогічних об'єктів, має природні здібності до пізнання, володіє методами формалізації якісних і кількісних характеристик об'єкта, спроможний виявити тенденції в розвитку об'єкта та дати йому кваліфіковану експертну оцінку. Модель експерта-аналітика – достатньо громіздка структура, оскільки в ній розглядаються такі складові, як: проектна, дослідницька, пошуково-аналітична, моделююча, аналітична, експертна, інструментальна, прогностична, інтерактивна, емпатійна, рецензентна, асистуюча, рефлексивна, прагматична, презентаційна [1].

Оскільки експерт послуговується відповідними технологіями, крім загальних управлінських компетенцій, йому необхідно розвивати й *інструментальну компетентність*, яка, на нашу думку, є сукупністю відрефлексованих досвідом знань і умінь, спрямованих на здійснення аналітико-експертних процедур щодо використання методів аналізу та оцінки педагогічних об'єктів. Ця компетентність спрямована на розв'язання професійних завдань експерта-аналітика, серед яких: ідентифікувати педагогічний об'єкт; проектувати і алгоритмізувати процес досягнення мети дослідження; встановлювати і підтримувати взаємодію з іншими експертами; розуміти сутність аналітико-експертної задачі; вибудовувати методологію аналітико-експертного дослідження; уміти використовувати сучасні методи аналізу та оцінки; знаходити ідеї для розв'язання нестандартної проблеми; розробляти моделі розвитку об'єкта; укладати критерії оцінки; давати експертну оцінку на основі вибраних кількісних шкал; формувати пропозиції та рекомендації; уміти обстоювати свою думку; йти на компроміс, коли власні оцінки не збігаються з колективними; надавати консультативну допомогу суб'єктам тощо.

Для реалізації кожного з наведених завдань необхідний відповідний інструмент (технології, форми, методи), яким досконало повинен володіти експерт-аналітик, тому модель інструментальної компетентності відрізняється від загальної моделі експерта більшою прикладною направленістю, що відображено у *табл. 2*. Інструментальна компетентність у нашій моделі включає знання, здібності, уміння, навички та цінності. Кожна група компетенцій представлена відповідними показниками, зміст яких відображено у стовпці 3. Для спрощення процедури оцінювання кількісні величини вагомості та шкальні оцінки є відносні. Їх числові значення залежать від складності задач, для яких відбираються експерти-аналітики. Вибір шкальної оцінки в інтервалі 1-3 бали мотивований такими градаційними ознаками: показник присутній у найбільшій мірі – 3 бали; показник проявляється більше, ніж на 50 %, – 2 бали; показник компетенцій експерта виявлено менше, ніж на 50%, – 1 бал. Чим важливішою є якість експерта-аналітика, тим більшою за величиною може бути вагомість групи показників. Інтегральна оцінка показує, наскільки сформована компетенція експерта-аналітика. Крім цього, запропонована модель може слугувати для оцінки локальних показників з використанням таких самих оцінкових значень.

Таблиця 2

Модель оцінювання інструментальної компетентності експерта-аналітика

Компоненти	Вид компетенцій	Зміст компетенцій	Вагомість показника	Шкальна оцінка	Інтегрована оцінка	Показники сформованості компетентності
		3				7

Знання	Методологічні	Закономірності управління; методологія експертизи, аналітики, моніторингу, маркетингу. Теоретичні основи педагогічних досліджень.			5	Розуміння закономірностей пізнання об'єкта.
	Технологічні	Сутність і види управлінських і педагогічних технологій. Знання сутності методів аналізу, діагностики та експертизи. Експертні методи: індивідуальні та колективні.			5	Орієнтація в розмаїтті класифікацій методів.
	Прогностичні	Планувати хід АЕД і його результати; ділити на етапи; розробляти гіпотези; бачити можливості, загрози, відхилення; передбачати результати певних рішень; розподіляти час.				Порівняння отриманих результатів з очікуваними, внесення коректив у дослідження.
Уміння	Дослідницькі	Ідентифікувати об'єкт, фіксувати в кількісній і якісній формі його характеристики; розробляти систему цілепокладання; пізнавати закономірності поведінки об'єкта; проводити експеримент; моделювати, аргументувати, рецензувати; робити узагальнення і висновки.				Проведення самостійного дослідження об'єкта відповідно до цілей та аналітико-експертної задачі.
	Комунікативні	Чітко викладати свої судження щодо поведінки об'єкта; працювати в команді і взаємодіяти; інтерпретувати результати дослідження, розробляти рекомендації; пояснювати, оцінювати, консультувати, аргументувати.				Здатність знаходити спільну мову з кожним суб'єктом.
Навички	Методичні	Правильно застосовувати методи і техніки аналізу та експертизи; управляти інформацією; розв'язувати типові аналітико-експертні задачі.			2	Володіння методикою аналітико-експертного дослідження.
	Технічні	Використовувати програмні комп'ютерні засоби; робити обчислення кількісних показників, здійснювати технічні операції з показниками: шкалювати, систематизувати, класифікувати, рейтингувати, мінімізувати.				Оперативність при розв'язанні задач, швидкість обробки інформації.
Цінності	Ціннісні орієнтації	Дотримання принципів управлінської етики; мотивація до саморефлексії, самопізнання та самовдосконалення; створення умов для сприятливого мікроклімату у групі.				Здатність демонструвати рівень розвитку оцінювальної культури.
	Установки	Впевненість у тому, що всі обрані інструменти дадуть очікуваний результат; установка на генерування ідей, прийняття нестандартних рішень.				Авторитет експерта, прояв лідерських якостей.

За цією моделлю можна визначити коефіцієнт компетентності кожного експерта, при умові, що група показників або декомпозується за допомогою градаційних критеріїв, або для виявлення рівня компетенцій застосовується комплекс таких методів, як: анкетування, бесіда, тестування, фокус-інтерв'ю, формалізоване спостереження, документування тощо. За результатами оцінок атестаційною комісією можуть прийматись висновки: видати сертифікат експерту-аналітику, направити на додаткове навчання, відсторонити від роботи.

Таким чином, інтенсивний перехід до інформаційного суспільства посилив тенденції використання інтелектуальної компетентної оцінки у сфері управління освітою. Тому відбір та оцінка експерта-аналітика стає важливою проблемою. Запропонована модель критеріїв оцінки може бути використана при плануванні тематики навчання для видачі кваліфікаційного сертифіката експерта-аналітика. Подальших досліджень потребують такі проблеми, як підбір інструментарію для оцінювання кожної групи показників, побудова моделей градаційних критеріїв щодо застосування аналітичних методів, кластеризація експертів-аналітиків за типами задач і розробка концептуальних положень для інституційного розвитку аналітики та експертизи в освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар О. С. Формування аналітико-експертних компетенцій педагогів з урахуванням їх емоційного інтелекту / О. С. Боднар // Імідж сучасного педагога. – 2011. – №10 (119). – С. 11 – 14.
2. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навчальний посібник / Г. А. Дмитренко – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
3. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Куньч. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 848 с.
4. Литвиненко Э. В. Использование кваліметрического и кластерного подходов при экспертизе качества образования общеобразовательных учреждений / Э. В. Литвиненко, Л. В. Лапшина // Педагогическое образование и наука. – 2011. – №10. – С. 15 – 18.
5. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: [Монографія] / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. – Тернопіль : Тайп, 2012. – 320 с.
6. Новикова Т. Г. Теоретические подходы к технологии экспертизы инновационных проектов / Т. Г. Новикова // Школьные технологии. – 2002. – №1. – С. 162 – 169.
7. Оноприенко В. И. Экспертная деятельность как феномен культуры / В. И. Оноприенко, Л. В. Рыжко // Наука і наукознавство. – 1994. – №1 – 2. – С. 150 – 156.
8. Томилин О. Б. Компетенции академического и административного персонала университета и инновационная деятельность / О. Б. Томилин, П. Н. Кочугаев, Л. А. Сухарев, Н. Н. Массерова. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2011/ped14.html>.
9. Черникова Т. В. Научные подходы к исследованию профессиональной компетентности руководящих работников учреждений государственной службы / Т. В. Черникова, В. В. Малышева [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.google.com/search?hl=uk&client>.

УДК 378.147.146

Пономаренко О. Г.

аспірант Національного університету
біоресурсів і природокористування України**МОДЕЛЬ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО ВИЗНАЧЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ НА СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКІ ПРОФЕСІЇ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

У статті описано модель профорієнтаційної роботи щодо професійного визначення молоді у середніх навчальних закладах освіти у контексті базової професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю у Великій Британії.

Ключові слова: профорієнтаційна орієнтація, модель профорієнтаційної роботи, професія, структура, середній заклад освіти, учень, особистість.

Пономаренко О. Г. Модель профориентационной работы, целью которой является профессиональное определение личности в отношении сельскохозяйственных профессий в средних учебных заведениях Великой Британии. В статье описана модель профориентационной работы, целью которой является профессиональное определение молодежи в средних учебных заведениях в контексте базовой профессиональной подготовки будущих специалистов-аграриев Великой Британии.

Ключевые слова: профориентационная ориентация, модель профориентационной работы, профессия, структура, среднее учебное заведение, ученик, личность.

Ponomarenko, O. G. The model of vocational guidance in the process of training the qualified specialists in the secondary educational system in the context of basis professional preparation future agrarian specialists in Great Britain is highlighted.

Key words: vocational guidance, the model of vocational guidance profession, structure, secondary school, pupil, person.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства в процесі розв'язання питань підвищення рівня професійної підготовки майбутнього фахівця аграрного профілю особлива увага приділяється інтелектуальному, моральному, культурному розвитку, творчій самостійності майбутніх фахівців, а також формуванню професійної орієнтації та удосконаленню їхньої професійної компетентності.

Виховання особистості фахівця, який відповідає сучасним вимогам, передбачає пошук і відбір ефективних педагогічних методів, форм, засобів роботи. Для цього необхідно виокремити відповідні властивості особи, які мають стати предметом виміру сформованості особистості фахівця. Такою ланкою є профорієнтаційна робота як система усталено домінуючих мотивів особистості та як визначальна характеристика фахівця, котра дозволяє людині максимально виявити свої здібності й творчо опанувати професію.

Логіка цілеспрямованої профорієнтаційної роботи майбутніх фахівців-аграрників будується в такій послідовності: від оволодіння конкретними професійними знаннями, вміннями та навичками розв'язання типових виробничих завдань, вивчення існуючих операційних технологій до глибокого осмислення виробничих процесів, сутності прогресивних технологій виробництва сільськогосподарської продукції та перспектив їх