

УДК 008

**ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ
УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ**

В.С. Локишин

У статті проаналізовано проблеми професійної підготовки фахівців з менеджменту соціокультурної сфери, розкрито поняття, сутність та структурні компоненти професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної сфери.

***Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна компетентність, менеджер соціокультурної сфери, зміст освіти, модернізація освіти.*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями

Розвиток міжнародних відносин, інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, прагнення України стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначили зміну цільових орієнтирів вищої освіти в контексті модернізації. Процеси модернізації вищої освіти стосуються аспектів підготовки фахівця менеджменту соціокультурної сфери як її складової, здатної продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси та забезпечувати функціонування системи професійної підготовки в соціокультурній сфері. Впровадження професійної компетентності являє собою складову процесу модернізації вищої освіти, однак це практично не вплинуло на освітній процес і його результати.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття

Причина такої ситуації полягає, на наш погляд, у тому, що педагогіка (і наука, і практика) в основному намагається асимілювати ідеї компетентнісного підходу й представити їх як різновид традиційної

педагогіки, Це призвело до того, що компетентнісний підхід як освітня інновація просто не працює — інновація не реалізується.

Формування цілей статті (постановка завдання)

Для того щоб інноваційний процес здійснювався, ми повинні не тільки зрозуміти набір певних інноваційних ідей, але й прийняти як факт те, що вони протилежні й протистоять колишній сформованій теорії та практиці. І тому наша мета – показати, що за своїм психологічним змістом компетентнісний підхід покликаний не доповнити або поліпшити сформовану педагогічну практику, а передбачає її кардинальну зміну компетентністному підході ключовими є поняття «компетентність».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів

Сьогодні існує багато наукової літератури, присвяченої їхньому аналізу, тому ми не будемо на цьому зупинятися, тільки зазначимо, що далі ці поняття будуть використовуватися в досить розповсюдженому тлумаченні (хоча існують й інші, так само обґрунтовані трактування). На наш погляд, поняття "компетенція" відображає переважно соціальний бік діяльності суб'єкта й фіксує **коло заданих ззовні і ззовні запропонованих цілей, способів діяльності**. Так у професійній діяльності компетенція суб'єкта визначається посадовими обов'язками й посадовою інструкцією, а з цього погляду психологічний зміст поняття «компетенція» становлять :

- процеси прийняття суб'єктом ззовні заданих цілей;
- процеси трансформації ззовні заданих цілей у цілі й завдання власної діяльності;
- процеси самовизначення суб'єкта стосовно заданих цілей діяльності.

Поняття "компетентність" відображає внутрішній бік діяльності суб'єкта з реалізації тих цілей, які задані в понятті «компетенція». Тому найбільш обґрунтованим поняттям компетентності ми вважаємо її визначення як здатності суб'єкта до вирішення класу завдань.

Це визначення компетентності виводить нас у три можливі площини аналізу: перша частина визначення – здатність суб'єкта, вона є власне психологічною характеристикою компетентності; друга частина — вирішення завдань — виводить на праксеологічну (діяльнісну) складову; третя частина — клас завдань — виводить на культурологічну складову. Відповідно до теми, що нас цікавить, зупинимося на першій із зазначених складових.

Поняття здібності (здатності) є одним із найбільш складних і, на жаль, мало розроблених у психології. Традиційне розуміння здібності як того, що дає одному індивідові перевагу в діяльності порівняно з іншим за інших рівних умов, у тому числі за однакового рівня навченості (за визначенням Б.М. Теплова), мало що дає для обговорення нашого питання, тому що йдеться саме про навчання.

Одна з проблем аналізу поняття «здібності» пов'язана із двозначністю самого терміна в російській мові. Українська мова щодо цього більш точна і в ній чітко розрізняються поняття "здібність" як сукупність певних вроджених характеристик людини (власне "способность") і "здатність" як сукупність надбаних у процесі навчання й діяльності особистісних можливостей. Найближчим поняттям у російській мові є поняття "деятельностная способность" (іноді вживається термін "оспособленность"). Очевидно, що стосовно проблеми компетентності ми маємо справу саме із другим тлумаченням, тобто з категорією "здатність", або "деятельностная способность". У вітчизняній науковій літературі таке розуміння здатності найчастіше розкривається через поняття "готовність до діяльності", що у свою чергу диференціюється на особистісну, психологічну, психофізіологічну і т. д.

У будь-якому разі поняття «готовність» фіксує певний стан індивіда, що на повсякденному рівні усвідомлюється як: "Я буду це робити". Причому принципово важливо те, що наше суб'єктивне "буду" хоча й пов'язане, але не збігається з нашим суб'єктивним "можу" — "можу, але не буду", "буду, хоч і не можу" є не менш поширеними феноменами нашого життя, ніж "можу й буду".

У психологічних дослідженнях намагаються не зважати на наявність цього розриву й протиріччя, а тому базову структуру готовності описують через трикомпонентну модель, що включає мотиваційний, когнітивний і психологічний механізми прийняття навчальних цілей і завдань досить добре досліджені та описані у працях Г.О. Балла, В.Т. Дорохіної, В.Н. Рєпніна, Ю.І. Машбиця, Ю.М. Швалба та ін.

Дж. Гілфорд, Н.О. Менчинська та інші намагаються вирішити цю проблему завдяки введенню загальної здібності — здатності до навчання, яка виявляється у "рівні наочності. й конативний блоки. Ми вважаємо, що у такому випадку відчувається підміна понять — замість психологічної готовності розглядається підготовленість особи до діяльності. Така редукція є, безумовно, дуже зручним,аледалеко не завжди ефективним

методом наукового аналізу. Зокрема, саме такий підхід дає змогу в педагогіці проблему компетентності «згорнути» у звичне традиційне русло передачі знань, умінь і навичок: когнітивну та операційну сторони ми формувати можемо, а мотиваційна складається сама".

З огляду на це ми вважаємо, що готовність треба розглядати тільки як один бік «здатності», а саме як психологічний стан індивіда. Готовність як психологічний стан індивіда визначається не тільки наявністю відповідних; й особливим емоційним ставленням до майбутньої діяльності. Це ставлення зацікавленості в майбутній діяльності й привабливості її предмета. Однак справжня готовність передбачає наявність ще одного психологічного компонента — воління. Причому тут ідеться не про довільність як таку, а саме про волю як особливу психологічну категорію, про волю як здатність особистості розгортати й підтримувати діяльність, незважаючи на перепони й перешкоди, які можуть виникнути (і виникають) на цьому шляху.

Таким чином, діяльнісна здатність, здатність як стан психологічної готовності суб'єкта до певної діяльності характеризується типом мотивації, ступенем емоційної привабливості предмета діяльності й вольовим налаштування на виконання діяльності.

Водночас діяльнісна здатність визначається не тільки станом індивіда, але й наявністю в нього необхідних психологічних ресурсів, або рівнем психологічної оснащеності. Принципово важливим є те, що психологічним ресурсом як таким є тільки певна якість психологічних процесів і функцій, у тому числі й якостей самої особистості. При цьому треба враховувати, що ресурсом є не просто та або інша якість, а якісна визначеність процесу або функції у співвіднесенні з метою й умовами діяльності. Тому конкретний опис набору психологічних функцій і їхнє якісне визначення як центрального компонента компетентності можливі тільки у разі визначеності класу завдань, що стоять перед суб'єктом діяльності. Треба також додати, що те саме стосується й різноманітних знань та умінь, які можна розглядати як ресурс тільки у їхньому співвіднесенні з вирішуваними завданнями, але у жодному випадку їх не можна розглядати як психологічний ресурс.

Загалом можна стверджувати, що є три типи психологічних функцій, які становлять обов'язковий компонент психологічної оснащеності особи стосовно будь-якої діяльності, тобто ті функції, без яких індивід не може самостійно розгорнути будь-яку діяльність. По-перше, це вищі психологічні

функції, що забезпечують організацію й управління процесом діяльності. До них відносять процеси цілепокладання програмування і планування, контролю, оцінки та рефлексії. По-друге, це вищі психічні функції, що забезпечують безпосереднє сприйняття матеріалу, переробку інформації й узагальнення результатів діяльності. По-третє, це такі властивості особистості, які пов'язані не з уродженими особливостями, а сформувалися завдяки попередньому життєвому досвіду стійкими способами діяльності (наприклад, уважність, стриманість, посидючість і т. д.), тобто ті властивості, які можуть формуватися й змінюватися у процесі навчання.

Таким чином, психологічна модель діяльнісної здатності як ключового компонента компетентності містить дві підсистеми (підструктури) — **психологічна готовність і психологічна оснащеність** ("оспособленность"), кожна з яких складається із трьох структурних компонентів. Також необхідно зупинитися на питанні про можливість розвитку/формування діяльнісних здатностей або, що те саме, формування психологічної складової компетентності. Очевидно, що частина структурних компонентів здатностей взагалі не піддається прямому формуванню, а частина не може бути сформована традиційними методами педагогіки. Однак неможливість прямого педагогічного формування окремих структурних компонентів здатностей не означає принципової неможливості формування компетентностей.

Більшість видів професійної діяльності, у тому числі й уся сфера соціономічних професій, спираються на систему базових теоретичних моделей (понять), які мають бути засвоєні студентами як підґрунтя для розгортання відповідних практик. Проблема полягає у тому, що теоретичне поняття не може прямо і безпосередньо розгортатися у практичну діяльність, а тому виникає необхідність актуалізувати проміжну опосередковуючу ланку — професійно орієнтоване навчальне завдання. Традиційна педагогіка вищої школи вирішувала цю проблему за рахунок введення у структуру навчального процесу і таких видів занять, як практичні та лабораторні. Але виявлено, що таке формально-організаційне рішення не дає змоги формувати компетентності, оскільки змістове наповнення цих форм залишилось «прив'язаним» до академічного типу знань та традиційного методу їхньої трансляції у процесі навчання. Проведений аналіз психологічного змісту поняття «компетентність» та його зіставлення із змістом та методами професійної підготовки у ВНЗ показує їхню значну несумісність, тобто неможливість реалізації ідей і

принципів компетентнісного підходу без значної трансформації педагогічних засобів організації та здійснення процесу навчання студентів. Можна стверджувати, що реалізація компетентнісного підходу потребує розробки нової психолого-педагогічної технології навчання, яка була б зорієнтована на розвиток діяльнісних здатностей особистості як кінцеву мету професійної підготовки, а не на трансляцію професійних знань та умінь. Це не означає, що взагалі знімається завдання трансляції знань — йдеться про те, що у процесі навчання має змінюватися пріоритетність вирішуваних завдань. Нині ми не можемо звернутися до нашого досвіду формування професійних компетентностей при підготовці фахівців соціономічних професій, який склався за останні роки на кафедрах менеджменту соціокультурної сфери факультетів менеджменту і бізнесу Державної академії керівних кадрів культури та мистецтв та Київського національного університету культури та мистецтв. При розробці психолого-педагогічної технології формування професійних компетентностей ми виходили із низки припущень. По-перше, що цей проект повинен розгортатися поетапно й забезпечувати безперервність переходу від навчальної діяльності, якою вже певною мірою володіє студент, до навчально-професійної як основного типу діяльності у процесі фахової підготовки і від неї — до професійної діяльності як загального результату процесу навчання. По-друге, виходячи з того, що другим ключовим компонентом компетентності є поняття "завдання", то при розробці навчальної технології ми спиралися на теорію навчальних завдань, розроблену В.І. Рєпніним у М.І. Жах теорії розвивального навчання В.В. Давидова - Д.Б. Ельконіна.

Узагальнення отриманого нами досвіду дає змогу представити процес формування компетентності у вигляді восьми етапів.

Етапи формування компетентності:

Актуалізація сфери життєвого досвіду, у межах якого існує цей клас завдань, — постановка й вирішення конкретного одиничного практичного надання (практичне завдання).

1. Демонстрація розмаїття можливих способів вирішення практичного завдання — постановка й вирішення завдання на виявлення розходжень у способах дій (навчально-практичне завдання).

2. Порівняння можливих способів дії — постановка й вирішення завдання на узагальнення та класифікацію (навчальне завдання).

3. Що стосується проблеми формування компетентностей у середній школі, то єдине, на що ми можемо посперитися, це на чудові розробки В.Р. Ільченко, яка, на нашу думку, вже давно й дуже успішно формує екологічну компетентність учнів ще з початкових класів загальноосвітньої школи.

4. Аналіз предмета дії як самостійного феномена — постановка й вирішення завдання на побудову теорії предмета (теоретичне завдання).

5. Актуалізація соціальної/професійної практики, у межах якої вирішується такий самий клас завдань — постановка й вирішення завдання на професійну визначеність/специфіку практичного завдання (навчально-професійне завдання).

6. Демонстрація зразків професійних способів вирішення практичного завдання — постановка й вирішення завдання на освоєння професійних способів вирішення практичного завдання (професійно-практичне завдання).

7. Аналіз причин ефективності/неефективності власних професійних дій — постановка й вирішення завдання на виявлення власних ресурсів і обмежень (професійно-рефлексивне завдання).

8. Актуалізація досвіду розвитку професійних здатностей — постановка й вирішення завдання на розробку програми власного професійного розвитку (завдання на професіогенез).

Така послідовність дає можливість розгортати процес формування компетентності з кожного навчального предмета і навіть з кожного навчального модуля. У психологічному плані надзвичайно важливим є те, що за такого підходу кожний студент отримує можливість реалізувати себе як суб'єкта професійного навчання та власного професійного розвитку.

Можливо, запропонований спосіб побудови структури навчального процесу у компетентнісному підході не є єдино можливим, але ми впевнені, що подальший розвиток системи вищої освіти — саме на шляху розробки та впровадження новітніх психолого-педагогічних технологій навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку

Таким чином, складові професійної управлінської компетенції майбутнього фахівця менеджменту соціокультурної сфери, які ми поділили на ряд груп, у сукупності становлять інтегровану професійну компетентність, сформоване цілісне професійне мислення і свідомість, що обумовлюють успішність креативної управлінської діяльності.

Література

1. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук [та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 256 с.
2. Психолого-педагогічне проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В.І. Лугового]. – К.: „Педагогічна думка”, 2008. – 253 с.
3. Український педагогічний словник [уклад. С.У. Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – №2.– С. 18-24.

В статье проанализированы проблемы профессиональной подготовки специалистов, раскрыты понятия, сущность и структурные компоненты, связанные с профессиональной компетентностью будущих менеджеров социокультурной сферы.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, менеджер социокультурной сферы, содержание образования, модернизация образования.

The problems of professional preparation of specialists of physical culture are analysed in the article, concepts, essence and structural components related to the professional competence of manager in the sociocultural sphere are exposed.

Key words: competence approach, professional competence, manager in the sociocultural sphere, content of education, modernization of education

Локшин Віктор Соломонович – к.п.н., Ph.D докторант відділу педагогіки і психології вищої школи Інституту вищої освіти АПН України
адреса (м. Київ, Україна)

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Євтух М.Б.