

1. Asheim B. Location, agglomeration and innovation: towards regional innovation systems in Norway / B. Asheim, A. Isaksen // STEP-report. – Oslo: STEP-group, 1996. – № 13. – P.7.
2. Nauwelaers C. Innovative regions? A comparative review of methods of evaluating regional innovation potential / C. Nauwelaers, R. Alasdair // European innovation monitoring systems. – Luxembourg: European Commission, 1995. – P.36.
3. Smith K. New directions in research and technology policy: identifying the key issues / K. Smith // STEP-report. – Oslo: STEP-group, 1994. – №1.– P.2.
4. Портер М. Международная конкуренция. Конкурентные преимущества стран / М. Портер; [пер. с англ.]. – М.: МО, 1993. – 896 с.
5. Hakansson H. Industrial Technological Development / H. Hakansson. – L.: Croom Helm, 1987. – 318 p.
6. Becattini G. The Marshallian industrial districts as a socio-economic notion / G. Becattini // Industrial districts and inter-firm co-operation in Italy. – Geneva: International institute for labor studies, 1990. – P.38.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УПРАВЛІНЦІВ ПУБЛІЧНОЇ СФЕРИ

Хаджирадєва С. К.

*професор кафедри державного управління і менеджменту
Національної академії державного управління при
Президентіві України, д. н. держ. управл., професор*

Ніколаєв В. О.

*аспірант кафедри інформаційних технологій
Донецького державного університету управління*

У статті подано аналіз сучасних підходів до навчання дорослих в контексті професійного розвитку державних службовців. Проаналізовані переваги та недоліки відкритої і закритої систем навчання, андрагогічні та педагогічні принципи і моделі навчання тощо.

Ключові слова: професійний розвиток, державні службовці, навчання дорослих, професійний розвиток державних службовців.

В статье представлен анализ современных подходов к обучению взрослых в контексте профессионального развития государственных служащих. Проанализированы преимущества и недостатки открытой и закрытой систем обучения, андрагогические и педагогические принципы и модели обучения и др.

Ключевые слова: профессиональное развитие, государственный служащий, обучение взрослых, профессиональное развитие государственных служащих.

The article presents an analysis of modern approaches to adult learning in the context of the professional development of civil servants. The advantages and disadvantages of open and closed education systems were analyzed, andragogical and pedagogical principles and learning models, etc.

Keywords: professional development, public servant, adult education, professional development of civil servants.

Ідея неперервності в освіті є новою парадигмою мислення, що стверджує прагнення людини до постійного збагачення особистісного потенціалу, професійних можливостей відповідно до ідеалів культури, моральності, професіоналізму, соціальної мобільності, повноцінної самореалізації в житті. Виняткова роль неперервності професійної освіти державних службовців у сучасній системі освіти України визначається її відповідальністю за відновлення і збагачення інтелектуального потенціалу суспільства [1].

Неперервна освіта – комплекс державних, приватних і суспільних освітніх установ, що забезпечують організаційну та змістовну єдність і подальший взаємозв'язок усіх ланок освіти, задовольняючи прагнення людини до самоосвіти і розвитку протягом всього життя.

Неперервне навчання – це таке навчання, що має місце в перебігу всього життя індивідуума й обумовлене інтенсивним оновленням знань і умінь, необхідних для успішної та ефективної професійної діяльності, і відповідно швидкою зміною соціальних і економічних умов, що висувають нові вимоги до рівня професійної підготовки фахівців [3].

Як видно з визначення, поняття «неперервна освіта» більше стосується сфери державної політики в галузі управління освітою, а поняття «неперервне навчання» супроводжує протягом життя особу, яка займає активну життєву позицію та має потяг до професійного зростання.

Мета статті – подати результати аналізу сучасних підходів до навчання дорослих у контексті професійного розвитку державних службовців.

Палкі дебати щодо переваг та недоліків існуючих моделей професійної освіти державних службовців вимагають обґрунтування нових парадигм, стратегічних пріоритетів, принципів, моделей і т. ін., що будуть покладені в основу удосконалення професійного розвитку (зокрема і навчання) державних службовців уже сьогодні.

До першої групи віднесено наукові праці вітчизняних дослідників Т. Василевської, Н. Гончарук, С. Дубенко, Н. Нижник, О. Оболенського, В. Олуйка, Т. Пахомової, А. Рачинського, С. Серьогіна В. Сорокота ін., в яких розроблені фундаментальні проблеми державної служби, що мають теоретико-методологічне значення для вивчення соціальних факторів професійного розвитку її кадрового потенціалу.

Другу групу робіт становлять дослідження, в яких відображено соціальні, організаційні, психологічні, інформаційні аспекти професіоналізації державних службовців (Н. Артеменко, Н. Колісніченко, Є. Курасова, Н. Липовська, В. Мартиненко, О. Мельников, І. Нинюк, О. Пархоменко-Куцевіл, В. Рижих, М. Рудакевич, А. Сіцінський, І. Сурай, І. Шпекторенко та ін.). Їх особливістю є поглиблення теоретичних уявлень про соціальні основи професійного розвитку кадрів державної служби. Однак, вони не повністю розкривають саме соціальну специфіку кадрових процесів та відносин на державній службі.

До третьої – віднесені ті наукові роботи, в яких розкриваються проблеми засвоєння та адаптації зарубіжного досвіду управління професійним розвитком кадрів державної служби, містяться корисні для української практики матеріали про сучасні технології навчання, специфіку перепідготовки та підвищення кваліфікації, а також кар'єрного розвитку державних службовців за кордоном. Найбільш відомими у цій групі є наукові розробки В. Лугового, С. Озірської, Ю. Полянського, А. Почтовюка, Л. Прокопенка, О. Слюсаренко, В. Чмиги та ін. У зазначених працях презентовані погляди, що відображають стан та перспективи професіоналізації державних службовців зарубіжних країн.

Щодо теоретико-методологічних надбань іноземних науковців (Дж. Джонсон, С. Змеєв, Н. Казаринова, Ю. Кулюткін, В. Куніцина, Д. Левітес, Р. Льюїс, М. Ноулз, В. Погольша та ін.), то в останні десятиріччя все частіше звертаються до типологізації освітніх технологій і намагаються визначити з них найбільш ефективні та результативні [1; 8 та ін.].

При аналізі проблем професійного розвитку державних службовців саме у рамках інституційного підходу можемо пояснити факт того, що соціальні умови не просто визначають межі можливих дій, вони також визначають саме зміст людини. Як відомо, цей зміст (мається на увазі людини) формується через освіту – цінності, яких потрібно дотримуватися; влада, яку потрібно прийняти; права, які потрібно поважати; ідеологія, яку потрібно запровадити. Все це є частиною ендогенної соціальної взаємодії, яка детермінована специфікою освітньому середовищу. У контексті нашого аналізу ми говоримо про професійний розвиток державних службовців.

Освіта державних службовців розглядається в широкому та вузькому значенні. У широкому значенні розуміється як освітнє середовище життєдіяльності державного службовця, що визначає можливості його розвитку як людини мобільної, компетентної, людини, що самореалізується, людини творчої, здатної орієнтуватися у ситуації, яка змінюється, ефективно розв'язувати практичні завдання та досягати запланованого результату. У вузькому – як взаємопов'язану систему способів та засобів навчання дорослого,

що забезпечує ціннісно-особистісний розвиток державних службовців на тлі реалізації сукупності таких процедур, як планування навчання шляхом орієнтації на прогнозовані еталони навчання і особистісні якості, супроводження освітнього шляху тих, хто навчається, забезпечення умов навчання, оцінка і самооцінка результату, співвідношення до прогнозованої еталонної моделі мовленнєвої особистості та ін.

В останні десятиріччя вчені все частіше звертаються до типологізації освіти дорослих, при цьому чітко можна простежити такі критерії класифікації технологій:

- *за характером змісту та структури технології освіти дорослих:* такі, що навчають і виховують, світські і релігійні, загальноосвітні і професійно-орієнтовані, гуманітарні і технократичні, комплексні (політехнології) проникаючі технології та ін.;

- *за орієнтацією на особистісні структури:* інформаційні (формування предметних знань, умінь і навичок), операційні (формування способів розумових дій), емоційно-художні й емоційно-моральні (розвиток сфери естетичних і моральних відношень), технології саморозвитку (формування самокеруючих механізмів особистості), евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери);

- *за науковою концепцією опанування досвіду:* асоціативно-рефлекторні, біхевіористичні, гештальттехнології, інтеріоризаторські, розвивальні;

- *за загальним чинником психічного розвитку:* біогенні, психогенні, соціогенні технології;

- *за філософським підґрунтям:* матеріалістичні, ідеалістичні, діалектичні, метафізичні, наукові, антропософські, прагматичні, вільного виховання і т. ін.;

- *за рівнем застосування:* загальнопедагогічні, андрагогічні, методичні та ін. Докладно така типологізація наводиться в роботах Д. Левітеса [8].

Погоджуючись з результатами дослідження Р. Льюїса, які узагальнено подані у табл. 1, зазначаємо, що професійна підготовка державних службовців повинно базуватися на відкритій системі навчання, яка дає змогу діалогізації навчального процесу, тобто прямої взаємодії між тим, хто навчається, і тим, хто навчає.

Постає питання: якщо система відкрита, то якою повинна бути модель процесу? У науково-методичній літературі виділені дві основні моделі навчання – педагогічна і андрагогічна – навколо яких ведуться палкі дебати сучасних науковців. Розглянемо більш детально принципові позиції деяких науковців щодо автономного існування цих двох моделей. В педагогічній моделі навчання домінуюче положення займає той, хто навчає. Саме він визначає всі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми та методи, засоби та джерела навчання. Той, кого навчають, у педагогічній моделі навчання займає підлегле, залежне положення й не має можливості серйозно впливати на планування і оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації процесу навчання достатньо пасивна: його основна роль – це сприйняття соціального досвіду, який передається йому тим, хто навчає.

Узагальнену андрагогічну модель навчання державних службовців, в основу якої покладено “неподільну дидактичну клітину” (за В. Бондарем) пропонує Н. Протасова і звертає увагу дослідників на те, що, по-перше, специфіка андрагогічного навчання полягає у його спрямуванні на вдоволення освітніх потреб, що являють собою складне утворення і ґрунтуються на суспільних потребах у висококваліфікованих, конкурентноспроможних фахівцях і освітніх потребах конкретної особистості. Відповідно, цілі та завдання навчання визначаються з врахуванням цілей конкретного фахівця, його індивідуального досвіду, реальних можливостей і здібностей. По-друге, андрагогічне навчання відбувається у колі самоосвіти державного службовця. В її широкому розумінні процес навчання виступає лише частиною цього кола, яке створює фахівець сам для себе. Даний факт зумовлює взаємозв’язок усіх складових навчального: змісту навчання, форм організації навчання, методів

навчання, результатів навчання із складовими із складовими самоосвіти й відіграє стосовно самоосвіти спрямовуючу, стимулюючу роль. По-третє, у колі самоосвіти утворюються, розвиваються, збагачуються і проявляються особистісні функції державного службовця, їх активізація у навчальному процесі складає його сутність й збагачує особистісно-розвивальний характер навчання. По-четверте, результати навчання є проміжними стосовно результатів самоосвіти фахівця, але і результати самоосвіти у певному розумінні теж проміжні, оскільки освіта для дорослої людини не самоціль, а лише засіб досягнення життєвих і професійних цілей та певного рівня автономності особистості для їх реалізації. По-п'яте, для андрагогічного навчання особливого значення набувають наслідки. Наслідки є своєрідним результатом використання набутої освіти та досвіду при досягненні професійних і життєвих цілей. Ці наслідки є основою формування нових уже збільшених освітніх потреб ("Освітні потреби – 2"). Зв'язок "Наслідків" і "Освітніх потреб – 2", по суті, є втіленням закону збільшення освітніх потреб (чим більше знає людина, тим більше прагне пізнати). У свою чергу, із збільшених освітніх потреб починається новий цикл у безперервній освіті державних службовців [9, с.56-58].

Погоджуючись з Н. Протасовою відмітимо, що реалізувати андрагогічну модель навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації державних службовців можливо, якщо її зміст, форми та методи здатні проникнути в суб'єктивну сферу особистості слухача, зачепити, похитнути вже складене, наявне світосприйняття, ієрархію смислів та цінностей, поглядів та переконань, спричинити критичний аналіз створеного образу "Я", сприяти зародженню та виробленню нового, що дає поштовх розвитку інтелектуального, творчого і діяльнісного потенціалу особистості

За С. Змейовим значна перевага андрагогічної моделі навчання пов'язана з тим, що ця модель навчання відповідає соціально-психологічним настановам тих, хто навчається, за такими критеріями, як характер настанов; діяльність і роль того, хто навчається; діяльність і роль того, хто навчає; характер

організації процесу навчання. Не менш важливими критеріями науковець вважає і наступні: самоусвідомлення того, хто навчається; досвід того, хто навчається; готовність до навчання (мотивація) й мета навчання; використання отриманих знань, умінь та навичок; участь у процесі навчання тощо [2, с. 130–131].

Засновник андрагогіки М. Ноулз основну різницю між андрагогічною і педагогічною моделями навчання вбачав у різності мотивів діяльності дорослих у процесі навчання (табл. 3). В андрагогічній моделі при створенні та реалізації програми навчання активна, провідна роль відводиться тому, хто навчається, а в педагогічній – тому, хто навчає. М. Ноулз настійно рекомендує організаторам навчального процесу дорослих враховувати основні життєві завдання різновікових дорослих людей (від 18 до 30 років, від 30 до 65 років, від 65 і старші), які вони намагалися вирішити навчаючись у системі освіти дорослих за такими критеріями: професія й кар'єра, будинок і родина, розвиток власної особистості, використання вільного часу, здоров'я, колективне життя [12, с. 263–264].

Вивчаючи цілі навчання дорослих у залежності від статі й соціального стану, Дж. Джонсон вважає, що організаційно освіта дорослих повинна складатися з таких основних блоків: споживчого (освітні потреби тих, хто навчається); інформації й керування; структурного; змістовно-методичного; кадрового й наукового забезпечення. Зміст освіти дорослих повинен відповідати конкретним потребам конкретних людей і охоплювати практично всі аспекти життя, всі галузі знань. З достатнім ступенем умовності вона може бути поділена на два основних змістових блоки: 1) соціально-рольовий і 2) загальнокультурний, або загальнорозвивальний.

Отже, освіту дорослих, яка пов'язана із задоволенням освітніх потреб у рамках першого змістового блоку, можна підрозділити на три групи: *професійна*, пов'язана із задоволенням потреб становлення й удосконалювання особистості як працівника, учасника виробничої сфери; *сімейно-побутова*, що задовольняє потреби в становленні й розвитку умінь, навичок, знань і особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання ролей членів

родини; *соціальна*, орієнтована на розвиток і удосконалювання функцій людини як члена суспільства, громади, соціальної групи.

Порівняльний аналіз моделей навчання дозволяє надати перевагу при підготовці державних службовців андрагогічній моделі, яка сприяє організації діяльності слухачів і викладачів, в основу якої покладено сім загальних положень:

1) державним службовцям належить провідна роль у процесі свого навчання (тому він (державний службовець) той, хто навчається, а не той, кого навчають);

2) державний службовець, який навчається, прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління;

3) державний службовець, який навчається, володіє певним життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, який може бути використаний як важливий компонент навчання як його самого, так і його колег;

4) державний службовець навчається, передусім, для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети;

5) державний службовець, який навчається, розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань та якостей;

6) навчальна діяльність державних службовців значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання;

7) процес навчання державних службовців організовується у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає, на усіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і у процесі корекції.

Андрагогічна модель реалізується через наступні принципи організації процесу навчання дорослих людей. *Пріоритет самостійного навчання*: самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих, які навчаються. *Принцип спільної діяльності*: даний принцип передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тим, хто навчає, а також з іншим, хто навчається, по плануванню, реалізації та оцінюванню процесу

навчання. *Принцип опори на досвід тих, хто навчається*: відповідно до цього принципу життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як для нього самого, так і його товаришів. *Індивідуалізація навчання*: кожен, хто навчається спільно з тим, хто навчає його, а в деяких випадках і з іншими, хто навчається, утворює індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби та цілі навчання, яка враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості тих, хто навчається. *Системність навчання*: цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів навчання. *Конкретність навчання* (термін О. Вербицького): відповідно до цього принципу навчання, з одного боку, переслідує конкретні, життєві, важливі для тих, хто навчається, цілі, які орієнтовані на виконання ними соціальних ролей та удосконалення особистості, а з іншого – будується з урахуванням професійної, побутової діяльності того, хто навчається, та його просторових, тимчасових, професійних, побутових факторів (умов). *Принцип актуалізації результатів навчання*: даний принцип передбачає негайне застосування на практиці тим, хто навчається, набутих знань, умінь, навичок, рис. *Принцип елективності навчання*: він означає надання тому, хто навчається, певного вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, строків, часу, місця навчання, а також тих, хто буде навчати. *Принцип розвитку освітніх потреб*: відповідно до цього принципу, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу та визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування у тих, хто навчається, нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання. *Принцип усвідомленості навчання*: він означає усвідомлення процесу навчання та своїх дій щодо організації процесу навчання. Сформульовані принципи навчання дорослих не є протилежними дидактичними принципам педагогіки. Частково вони їх розвивають, частково корелюють з ними. Проте

їхня реалізація в конкретних умовах навчання дорослих людей відрізняється своєрідною специфікою.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє констатувати, що для забезпечення якості професійного розвитку державних службовців слід змінювати парадигму післядипломної освіти та професійного навчання державних службовців – від педагогічної моделі навчання до андрагогічної; від закритої системи освіти – до відкритої. В таких умовах ми відкриваємо для державного службовця можливість розвитку, а не пропонуємо модель їх уніфікації (такими повинні бути всі).

Список використаної літератури:

1. Діуліна В. В. Розвиток професійної компетентності державних службовців засобами освіти / В. В. Діуліна // Теорія та практика державного управління : [зб. наук. пр.]. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ “Магістр”, 2009. – Вип. 2 (25). – С. 392–398.
2. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / И. С. Змеев. – М. : ПЕРСЭ. – 2003. – 206 с.
3. Інформаційні технології та ефективність системи державного управління [Ел. ресурс]. – Режим доступу : <http://www.microsoft.com/Ukraine/Government/Newsletters/DocFlow/2.mspx>.
4. Кудрявцева С. П. Міжнародна інформація : [навчальний посібник] / С. П. Кудрявцева, В. В. Колос. – К. : «Слово», 2005. – 400 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Наука, 1985. – 216 с.
6. Куницына В. Н. Межличностное отношение / В. Н. Куницына, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 385 с.
7. Ларіна Н. Б. Інноваційна модель неперервної освіти державних службовців у контексті навчання впродовж життя / Н. Б. Ларіна, І. Ф. Клименко// Інновації в державному управлінні: системна інтеграція освіти, науки, практики : матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю, м. Київ, 27

травня 2011 р. : у 2 т / за заг. ред. Ю.В. Ковбасюка, В.П. Трощинського, С.В. Загороднюка. – К. : НАДУ, 2011. Т. 2. – С. 449–451.

8. Левитес Д. Г. Теоритические основы моделирования образовательных технологий в условиях последипломного образования педагогов / Д. Г. Левитес. – СПб. : Ленингр. пед. ин-т, 1998. – 122 с.

9. Протасова Н. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації Н. Г. Протасова. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 160 с.

10. Развитие научных школ в исследовании образования взрослых : Материалы научной конференции / Под ред. Н. В. Казаринова (30 мая 2001 г.). – СПб., 2001. – 190 с.

11. Указ Президента України № 437/2011 «Про затвердження Положення про Державне агентство з питань науки, інновацій та інформатизації України» [Ел. ресурс]. – Режим доступу :<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/437/2011>

12. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 2008. – P. 428.