

Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія / С. А. Калашнікова. — К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. — 380 с. (лідер+пд=Калан-к10 з ПЕДАГОГІКА-21) 580000 183 стр укр.

№№ с.вгорі

етологія – 0, К.Лоренц – 0 та ін.

Київський університет імені Бориса Грінченка

С.А. Калашнікова

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

Монографія
Київ-2010

УДК 37.07:005.6 ББК 74.04к К17

Рекомендовано до друку Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (Протокол № 7 від 27 серпня 2010 р.)

Рецензенти:

Майборода Василь Каленикович, Заслужений працівник народної освіти України, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Огнев'юк Віктор Олександрович, член-кореспондент НАПН України, ректор Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор філософських наук, професор;

Олійник Віктор Васильович, член-кореспондент НАПН України, ректор Університету менеджменту освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія / С. А. Калашнікова. — К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. — 380 с

ISBN 978-966-7548-74-2.

Монографія присвячена висвітленню теоретичних і методичних засад професійної підготовки управлінців, які детермінуються процесом еволюції теорії та практики управління і констатацією лідерства як нової управлінської парадигми в умовах сучасних суспільних трансформацій.

На основі аналізу провідного зарубіжного досвіду щодо професійного розвитку керівників для сфер державного управління, бізнесу й освіти автором монографії ідентифіковані та обґрунтовані закономірності, структура, принципи, методи і технології, які повинні бути взяті за основу при удосконаленні вітчизняної системи професійної підготовки управлінців задля формування нової генерації лідерів.

Для: науковців, викладачів, працівників освіти, державних службовців, керівників і фахівців, діяльність яких пов'язана з професіоналізацією управління; студентів, аспірантів і докторантів, які цікавляться питаннями управління та професійного розвитку управлінських кадрів.

УДК 37.07.005.6 ББК 77.04к

© С. А. Калашнікова, 2010

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010

ПЕРЕДМОВА.....7

ВСТУП.....9

РОЗДІЛ 1

ЛІДЕРСТВО ЯК НОВА УПРАВЛІНСЬКА ПАРАДИГМА ТА КОНТЕКСТНЕ ПОЛЕ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ....13

1.1. Сучасний погляд на феномен управління....13

1.2. Управління як об'єкт наукових досліджень (історичний ракурс)...16

1.3. Еволюційні рівні управління.....22

1.3.1. Управлінські парадигми та їх зв'язок з організаційними трансформаціями....22

1.3.2. Порівняння менеджменту і лідерства, «старого» і «нового» керівника.....30

1.4. Сутність, види та типи лідерства.....41

1.4.1. Лідерство як вищий еволюційний та якісний рівень управління.....41

1.4.2. Сутність лідерства та його складові.....44

1.4.3. Види та типи лідерства.....49

1.5. Актуальність лідерства в умовах сучасного суспільного розвитку.....52

Висновки до розділу 1....62

РОЗДІЛ 2

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНЦІВ ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....64

2.1. Професіоналізація управління....64

2.2. Професійна підготовка управлінців як складова професіоналізації управління....69

2.3. Еволюція професійної підготовки управлінців (зарубіжний досвід)...73

2.4. Застосування компетентнісного підходу для професійного розвитку управлінців.....83

2.4.1. Базові поняття компетентнісно орієнтованого підходу...83

2.4.2. Компетентності та їх типи....88

2.4.3. Компетенції: основні типи і види.....91

2.4.4. Функціонально-компетентнісний аналіз професійної діяльності та професійний розвиток управлінців.....95

Висновки до розділу 2....99

РОЗДІЛ 3

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УПРАВЛІНЦІВ-ЛІДЕРІВ (АНАЛІЗ ПРОВІДНОГО ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ).....101

3.1. Лідер: типи, ролі, функції, якості.....101

3.2. Зарубіжний досвід професійної підготовки бізнес-лідерів... 110	
3.2.1. Сучасні виклики та вимоги до професійної підготовки бізнес-лідерів....110	
3.2.2. Програми з практичного менеджменту та лідерства під керівництвом Г. Мінцберга..... 113	
3.2.3. Програма із саморозвитку лідерства...123	
3.2.4. Програми з лідерства для керівників бізнес-підприємств (досвід Російської Федерації).....126	
3.2.5. Програма з лідерства Стенфордського університету.....129	
3.2.6. Програми з лідерства Оксфордського університету.....130	
3.3. Зарубіжний досвід професійної підготовки лідерів для сфери державного управління...135	
4	
3.3.1. Державне управління та система професійної підготовки державних службовців.....135	
3.3.2. Професійний профіль (рамки компетенції) державного лідера.....143	
3.3.3. Програми розвитку державних лідерів (досвід Австралії).....148	
3.3.4. Розвиток державного лідерства (досвід Великої Британії)... 153	
3.3.5. Діяльність Датської школи державного управління з розвитку лідерського потенціалу державних службовців.....161	
3.3.6. Програми розвитку державних лідерів (досвід Ірландії).....163	
3.3.7. Діяльність Канадської школи державної служби з розвитку лідерства....167	
3.3.8. Програми розвитку державних лідерів (досвід Нідерландів)...174	
3.3.9. Діяльність Федеральної академії державного управління з розвитку лідерства у Німеччині....185	
3.3.10. Розвиток державних лідерів (досвід США).....189	
3.3.11. Підготовка управлінських кадрів для інституцій Європейського Союзу.....193	
3.3.12. Програма розвитку державного лідерства Інституту Світового банку...200	
3.4. Зарубіжний досвід професійної підготовки лідерів для сфери освіти.....202	
3.4.1. Освітнє лідерство.....202	
3.4.2. Ролі, функції та компетенції керівника-лідера у сфері освіти.....206	
3.4.3. Державна політика розвитку освітнього лідерства США ...211	
3.4.4. Програми підготовки лідерів освіти (досвід США).....224	
3.4.5. Сприяння освітньому лідерству (досвід Великої Британії)...237	
3.4.6. Національна програма зі шкільного лідерства (досвід Швеції)...247	
3.5. Інноваційний підхід до підготовки лідерів (програми Гарвардської школи Кеннеді).....249	
<i>Висновки до розділу 3...</i> 254	

5

РОЗДІЛ 4

ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА ДЛЯ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНЦІВ - КУРС НА ЛІДЕРСТВО.....255

4.1. Освіта сьогодення: зміна парадигмальних засад.....255	
4.2. Професійна підготовка управлінців-лідерів: базові засади....264	
4.2.1. Структура професійної підготовки управлінців-лідерів....264	
4.2.2. Профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера.....265	
4.2.3. Стратегія розвитку лідерського потенціалу в управлінців.....273	
4.3. Принципи та зміст професійної підготовки управлінців-лідерів...275	
4.3.1. Закономірності професійної підготовки управлінців-лідерів....275	
4.3.2. Принципи професійної підготовки управлінців-лідерів....277	
4.3.3. Зміст професійної підготовки управлінців-лідерів....294	
4.4. Методи і технологи професійної підготовки управлінців-лідерів...295	
4.4.1. Методи розвитку компетенцій...295	
4.4.2. Методика Спенсерів...297	
4.4.3. Метод оповідача.....300	
4.4.4. Навчання через дію (діяльнісне навчання).....301	
4.4.5. Модель самокерівного навчання303	
4.4.6. Консультування, інструктування та наставництво 304	
4.4.7. Коучинг (розвивальна підтримка).....311	
4.4.8. Використання інформаційних технологій у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів.....316	
4.5. Оцінювання ефективності програм професійної підготовки управлінців-лідерів...320	
4.5.1. Рівні та складові оцінювання ефективності навчальних програм....320	
4.5.2. Методи оцінки професійних компетенцій управлінців-лідерів....322	
<i>Висновки до розділу 4...</i> 327	

ВИСНОВКИ.....329

ДОДАТКИ...339

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ....362

6

ПЕРЕДМОВА

У своєму тисячолітньому еволюційному поступі людство долає нові й нові вершини — індустріальну, технологічну, інформаційну. Кожний етап руху розкриває нові можливості та межі розвитку, його багатогранність і багатоаспектність.

Але парадокс розвитку *полягає* у тому, що при цьому перед нами знову і знову постають кризи. Сьогодні — це криза економічна, екологічна і, найглибша, за нашим переконанням, криза духовна.

Науковці та практики всього світу, досліджуючи причини криз, намагаються ідентифікувати ті фактори, які дають змогу гідно відповісти на сучасні виклики і спрямувати суспільство у прогресивне

русло.

Пропонована увазі вельмишановного читача праця — не є винятком. У фокусі монографії — соціальне управління як вид професійної діяльності та процес його професіоналізації.

За нашим переконанням, наявний рівень управлінської культури — рівень культури (особистої, професійної, духовної, моральної) управлінців, які стоять біля керма суспільних інститутів та організацій, належить до спектру причин зазначених вище криз. Саме тому розвиток культури (зокрема управлінської) розглядається нами як один із факторів виходу суспільства з кризового стану.

Професійна підготовка управлінців — як основний інструмент розвитку управлінської культури — повинна сьогодні здійснюватися на засадах лідерства — нової управлінської парадигми. Вважаємо, що саме професійна підготовка *управлін-*

1

ців-лідерів є тим реальним та ефективним шляхом для ренова-ції (оновлення) і розвитку управлінського корпусу, якого потребує наше суспільство.

І хоча ця ідеологія виглядає досить незвично у колі традиційних педагогічних поглядів, її актуальність є критичною для подальшого прогресивного поступу суспільства, бо ще В. Гюго зазначав, що немає нічого сильнішого за ідею, час якої настав.

Монографія є результатом багаторічної діяльності її автора у сфері професійної освіти управлінських кадрів. З огляду на багатогранність процесу професіоналізації управління автор дослідження не претендує на повне та однозначне висвітлення зазначеної проблематики. Пропоновані судження часом є не закінченими висновками, а варіантами для подальшого наукового аналізу, професійного обговорення та конструктивного розвитку. Безперечною залишається лише актуальність проблеми якості управління та його впливу на суспільний поступ, особливо в умовах українських реалій.

Щиро Ваши, С. А. Калашнікова

І ВСТУП

Слова ви почули, пошук шляху — за вами... *Елверлс Лемінг*

Сучасне суспільство характеризується високим рівнем мінливості (яку часто іменують «суспільною турбулентністю») та глибиною соціальних трансформацій (що веде до появи «стовпів» суспільного розвитку — його шлей і цінностей).

У таких умовах соціальне управління як фактор (віл ефективності якого безпосередньо залежить рівень життєдіяльності) й одночасно параметр суспільного розвитку також набуває нового контексту і потребує переосмислення свого призначення (місії), цілей, змісту, принципів, методів і технологій реалізації.

Управління, як і будь-який інший вид людської діяльності, підпадає під дію законів еволюційного розвитку суспільства, з часом видозмінюється та набуває нових рис, інтими словами, еволюціонує. Зміна ключових ознак управлінського процесу перебуває, зокрема, у прямому взаємозв'язку зі зміною базових параметрів організаційного розвитку.

Наукові дослідження кінця ХХ — початку ХХІ ст., присвячені проблемам соціального управління, — як зарубіжні так і вітчизняні — констатують появу «нового управління». Зазначена новизна управління проявляється через появу нових організаційних структур, нових моделей поведінки, нових процедур (передусім, щодо процесу прийняття рішень), нових принципів і цінностей як основи управлінської діяльності.

Особливу увагу в дослідженнях такого типу вчені приділяють аналізу лідерства як вищого еволюційного та якісного рівня управління. У широкому спектрі сучасних управлінських теорій зазначимо лише Деякі з таких наукових поглядів:

- концепція ситуаційного лідерства;
- теорія трансформаційного лідерства;

9

10

Калашнікова С. А.

- теорія лідерства-служіння;
- теорія емоційного лідерства;
- теорія резонансного лідерства;
- концепція об'єднувального лідерства та ін.

Як результат актуалізації нової управлінської парадигми, зростає і суспільний попит на керівників-лідерів. Відсутність лідерського потенціалу в управлінців і низька якість управлінської культури спричинюють суттєві перешкоди суспільному розвитку, спроможності суспільства здійснювати реформи. Ознаки такої ситуації, на жаль, спостерігаються і в Україні.

Управління (як вид професійної діяльності) задля забезпечення своєї ефективності потребує відповідної професіоналізації. Останній термін досить часто зустрічається у сучасній науковій літературі. Аналіз його сутності, структури й факторів, що впливають на ефективність професіоналізації управління — комплексна проблема, яка потребує філософського, психологічного, соціологічного, педагогічного та інших досліджень. Результати ж таких досліджень формують фундамент для практичної реалізації програм, метою яких є підвищення рівня ефективності управлінських систем. До останніх, зокрема, належать і програми професійної підготовки та розвитку управлінців.

Визначення основних еволюційних рівнів управління і розкриття їхньої специфіки дає змогу виявити контекст професіоналізації управління на різних етапах суспільного розвитку та обґрунтувати необхідність і напрям зміни цього контексту на етапі сучасних суспільних трансформацій.

У світлі констатації лідерства як вищого еволюційного рівня управління очевидно стає потреба трансформації засад, на яких має будуватися професійна підготовка сучасних управлінців. Необхідність такої трансформації — важливе завдання сьогодення задля забезпечення «правильності» професійної підготовки управлінських кадрів, її відповідності сучасним суспільним потребам. Ще Б. Франклін стверджував, що невдача при підготовці веде до підготовки невдачі. Перефразування цього вислову в аспекті значущості професійної підготовки управлінців засвідчує, що неправильна підготовка управлінців веде до підготовки неправильного управління. Реалії суспільного життя, зі свого боку, свідчать про наявність кризи управління у різних сферах: економічній, фінансовій, політичній, освітній та ін. Вочевидь, однією з основних причин кризи управління слід розглядати «неправильність»

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

11

професійної підготовки управлінських кадрів і відповідно критичну потребу щодо зміни її парадигми.

Наукові джерела стверджують, що термін «зміна парадигми» вперше був уведений Т. Кунтом у праці «Структура наукових революцій», у якій дослідник стверджує, що кожний значний прорив у науці починається з розриву зі старими парадигмами. Необхідність зміни існуючої освітньої парадигми підготовки менеджерів, яка має негативні наслідки для розвитку суспільства, відзначають сьогодні низка науковців, як вітчизняних, так і зарубіжних.

Трансформація професійної підготовки управлінців відбувається через трансформацію (зміну) основних параметрів освітнього процесу. Трансформація починається з переосмислення місії (призначення) такої підготовки та передбачає, як наслідок, відображення відповідного змісту, використання релевантних методів і засобів навчання задля отримання необхідних результатів у формі актуальних професійних компетенцій.

Лідерство як управлінська парадигма невпинно набуває своєї значущості, його актуальність визнається провідними державами світу, які спрямовують свої зусилля на розроблення та реалізацію національних моделей для розвитку лідерського потенціалу.

В Україні ще недостатньо усвідомлені цінності цієї парадигми. Вітчизняна модель лідерства тільки починає складатися. Саме тому корисним є дослідження зарубіжних моделей лідерства та аналіз можливостей і шляхів адаптації провідного світового досвіду до українських реалій.

Відображення у процесі професійної підготовки управлінців здобутків сучасних наукових досліджень з проблем лідерства, забезпечення випереджального характеру цієї підготовки (погляд у майбутнє, аналіз тенденцій), перехід на засади компетентісно орієнтованого підходу (застосування відповідної технології), врахування та адаптація здобутків провідного зарубіжного досвіду щодо реалізації програм професійного розвитку лідерів ведуть до зміни ключових принципів і самої філософії організації навчання управлінських кадрів, які формують основу діючої вітчизняної системи освіти.

Відповідно до суспільних викликів і вимог результатом реалізації програм професійної підготовки управлінців, з нашої точки зору, має стати особистість керівника-лідера з високим рівнем культури (духовної, моральної, етичної) та управлінської компетентності. Іншими словами, професійна компетентність управлінця за сучасних умов має па-

12

Калашнікова С. А

рощуватися за рахунок саме лідерських якостей і формуватися безпосередньо на засадах лідерства та через лідерство.

Вищезазначене засвідчує актуальність дослідження, метою якого є визначення та обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Досягнення мети потребує виконання таких завдань:

1. На основі аналізу наукових праць обґрунтувати сутність лідерства як вищого еволюційного та якісного рівня управління і його актуальність в умовах сучасного суспільного розвитку.

2. Розкрити сутність поняття «професіоналізація управління» та обґрунтувати необхідність зміни існуючої освітньої парадигми професійної підготовки управлінців як складової професіоналізації управління.

3. Описати алгоритм застосування компетентісно орієнтованого підходу до професійної підготовки управлінців як технології, що дає змогу забезпечити запровадження нової освітньої парадигми, зорієнтованої на розвиток лідерського потенціалу.

4. Здійснити аналіз провідного зарубіжного досвіду реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів з метою виявлення основних закономірностей такої підготовки.

5. Розробити та обґрунтувати структуру професійної підготовки управлінців-лідерів, профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера як орієнтир для реалізації програм і стратегію розвитку лідерського потенціалу.

6. Сформулювати принципи професійної підготовки управлінців-лідерів.

7. Визначити зміст для програм професійної підготовки управлінців-лідерів.

8. Ідентифікувати й описати методи та технології професійної підготовки управлінців-лідерів.

9. Розкрити механізм оцінювання ефективності реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів.

10. Виявити можливості для адаптації здобутків провідного зарубіжного досвіду та шляхи запровадження програм професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах вітчизняних реалій.

РОЗДІЛ 1

ЛІДЕРСТВО ЯК НОВА УПРАВЛІНСЬКА ПАРАДИГМА ТА КОНТЕКСТНЕ ПОЛЕ АЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ

Якісне керівництво є ключем до процвітання народу.

Майлс Монро

1.1. Сучасний погляд на феномен управління

Термін «управління» є досить популярним і розповсюдженим у всіх сферах суспільного буття. Розглядаючи управління як вплив на певну систему задля досягнення конкретної мети, ми постійно стикаємося з проблемою забезпечення якості управління задля ефективної життєдіяльності та прогресу.

Аналіз праць, [15; 39; 44; 46; 51; 74; 76; 86; 92; 99; 109; 120-121; 150; 152], присвячених питанням управління, засвідчує, що серед науковців і практиків — як вітчизняних (О. Беткевич, Д. Дзвінчук, Н. Діденко, Г. Єльнікова, А. Кредісов, В. Кредісов, В. Кремень, В. Кудін, Л. Овсянкіна, Ю. Палеха, С. Пазиніч, Є. ГТанченко, О. По-номарьов, О. Романовський та ін.), так і зарубіжних (Е. Демінг, В. Кондратьєв, В. Малявін, Г. Мінцберг, П. Сенге та ін.) — відсутня однозначність щодо розуміння сутності та природи управління.

Серед останніх і найбільш фундаментальних праць вітчизняних науковців, присвячених дослідженню сутності управління, є робота В. Кременя, С. Пазиніча та О. Пономарьова «Філософія управління» [76], в якій для аналізу управління застосовано такий логічний ланцюжок (послідовність):

- (1) діяльність;
- (2) людська діяльність;
- ~~ (3) управління діяльністю; ~ (4) управління системами;
- (5) управління соціальними системами (соціальне управління).

14

Калешніков С. А.

Основні положення, що обґрунтовують правомірність застосування вченими такого підходу та розкривають сутність управління є такими:

- «Найбільш характерною особливістю людської діяльності... виступає її усвідомленість, яка включає... попереднє визначення мети цієї діяльності, вибір шляхів і засобів можливого її досягнення, детермінацію бажаного результату, а також доцільність форми і характеру здійснення» [76, с 31].

- «Будь-який вид діяльності потребує управління нею. З філософської точки зору управління виступає невід'ємним атрибутом будь-якої людської діяльності й становить передумову самої можливості її виконання» [76, с 31].

- «...управління як особливий вид людської діяльності має свої загальні закономірності, які впливають із самої сутності та природи цього суспільного феномену» [76, с 142].

- «У випадку соціальних систем сутність управління ними... полягає у формуванні та здійсненні специфічних цілеспрямованих управлінських впливів на людей, різні їх угруповання та соціальні процеси, які у своїй сукупності утворюють соціальну систему...» [76, с 139-140].

Отже, вищезазначене підтверджує класичне розуміння управління як впливу суб'єкта управління на об'єкт управління задля досягнення визначеної мети у формі конкретних результатів. При соціальному управлінні суб'єктом і об'єктом управління виступають люди (їх об'єднання). Якість управління, по суті, є інтегрованим результатом якості суб'єкта управління, об'єкта управління та безпосередньо якості управлінського впливу.

Розуміння природи управління є передумовою для забезпечення удосконалення його якості. Г. Мінцберг, відомий у світі дослідник управлінської діяльності, є прихильником наукового погляду щодо потрійної природи управління — як діяльності (ремесла), науки та мистецтва [99]. Вчений убачає перспективність застосування такого «триєдиного» підходу для розкриття феномену управління через специфіку кожної складової:

15

- «Мистецтво заохочує творчість, "прозоріння" й "бачення"».
- Наука забезпечує порядок за допомогою системного аналізу й оцінок.
- Ремесло ж має зв'язки, засновані на реальному досвіді» [99, с 101].

Для візуального відображення сучасного наукового погляду на сутність і природу управління скористаємося такою схемою (рис. 1.1).

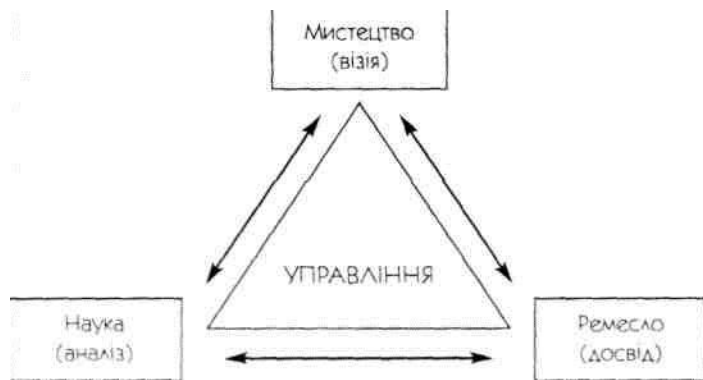


Рис. 1.1. Триєдиність природи управління [99, с. М2]

Наявність трьох різних «природних проявів» — важливий факт, який має серйозні наслідки для процесу професіоналізації управління, оскільки в основі кожного «природного прояву» лежать різні методи пізнання: «Мистецтво схильне бути індуктивним, переходячи від окремих подій до загальної картини. Наука — дедуктивна, рухаючись від загальних концепцій до часткових випадків. Ремесло ж ітеративне й може переходити від загального до часткового і навпаки. Для ефективного управління потрібні всі три складові» [99, с 101 — 102].

Наявність трьох різних методів пізнання, їх поєднання, збалансування та взаємне підсилення сприяють підвищенню ефективності процесу професіоналізації управління, що необхідно враховувати при здійсненні професійної підготовки Управлінців.

16

Калашнікова С. А.

Подальші роздуми дають змогу констатувати, що всі три аспекти управління для своєї реалізації (прояву) передбачають наявність щонайменше трьох видів ресурсів: людських (люди), інструментальних (методи, засоби, технології) та світоглядних (погляди, принципи). Це, по суті, і є та особливість, яка об'єднує всі три «природні прояви». Тобто, управління (у будь-якому прояві) потребує для своєї реалізації залучення професійно підготовлених людей, релевантних засобів і базується на відповідному світогляді. Саме тому для з'ясування шляхів підвищення його ефективності необхідно аналізувати управління через систему людських відносин, інструментів і філософських поглядів.

Таким чином, якість і ефективність соціального управління додатково до вже зазначених якості суб'єкта, об'єкта й управлінського впливу визначається також якістю:

- людських ресурсів, задіяних в управлінні;
- засобів та інструментів;
- світоглядного підґрунтя в аспекті рівня його відповідності суспільним викликам.

1.2. Управління як об'єкт наукових досліджень (історичний ракурс)

До інших важливих факторів, які впливають на якість соціального управління, слід віднести розвиток теорії управління, її вплив на управлінську практику, їх взаємодоповнення та взаємопроникнення задля вдосконалення процесу управління.

На основі аналізу джерел [2; 19; 39; 74; 76; 81; 91; 99; 118; 163; 169; 174] визначимо особливості історичного поступу науки управління та основні концепції, йому належні.

Незважаючи на багатовікову історію формування і розвитку, наука управління набуває свого системного бачення лише у другій половині XIX ст.

Період кінця XIX — перша половина XX ст. характеризується значним науковим інтересом до феномену управління, а також

17

широким спектром підходів, які використовували дослідники. До відомих управлінських теорій цього періоду належать такі:

Науковий менеджмент (Г. Гант, Л. Джилберті, Ф. Джилберті, Г. Емерсон, М. Кук, Ф. Кларк, Ф. Тейлор, Г. Форд, Л. Штейн та ін.). Вченими розроблені методи організації ефективної колективної праці, досліджується проблема ефективності управління: «Ефективне управління дає змогу досягти максимального випуску продукції з мінімальними витратами» [74, с. 124].

Адміністративний менеджмент (Ч. Барнард, Д. Муні, А. Рейлі, Л. Урвік, А. Файоль та ін.). У результаті наукових досліджень виділено п'ять ключових функцій і чотирнадцять принципів управління. Зазначимо той факт, що адміністративна школа базувалася на принципі економічної раціональності.

Теорія бюрократи (М. Вебер). Управління розглядається в ракурсі правил і регуляторів діяльності, ієрархії посад, централізації рішень.

Концепція людських відносин (і. Альберт, У. Бенніс, Р. Блей, Дж. Каузес, Р. Лайкерт, Д. Мак-Грегор,

А. Маслоу, М. Маскон, Дж. Моутон, Б. Познер, Дж. Хант, Ф. Хедоурі та ін.). У наукових дослідженнях наголос робиться на людському факторі в управлінні. Управління набуває соціального змісту. Трудовий колектив розглядається як «соціальний осередок, що впливає на кожного свого члена. Соціальні потреби мають першість над економічними...» [74, с 130].

Концепція якостей (К. Берд, Е. Богардус, Ф. Гальтон, Г. Мінц-берг, Р. Стогділл, О. Тіл та ін.). Основне завдання полягає у тому, Щоб виявити набір бажаних чи обов'язкових характеристик, притаманних особистості ідеального керівника.

Концепція кількісного менеджменту (В. Вайдліх, К. Іпакава, У- Лютербарх та ін.) характеризується використанням досягнень точних наук в управлінні. Акцент — на дослідженні та моделюванні операцій, визначенні альтернативних рішень.

Системний підхід в управлінні (Л. Берталанфі, К. Кофер, " Мертон, Т Парсон та ін.). Застосування теорії систем до управління.

18

Калайткова С. А.

Результати здійснених у цей час наукових досліджень створили потужне підґрунтя для науково-практичного розвитку управлінської діяльності. Провідним у цей період був погляд на управління як процес адміністрування та менеджменту, що вело до розвитку й імплементації відповідних інструментів і принципів побудови людських стосунків та філософії управління.

Тобто домінуюча адміністративно-менеджерська природа управління цього періоду визначала зміст інструментів, принципи побудови людських стосунків і філософію управління.

Період кінця ХХ ст. представлений таким спектром наукових поглядів на управління:

Концепція ситуаційного лідерства (К. Бланшар, В. Врум, Д. Вудворд, Г. Герт, А. Голднер, Ф. Йеттон, П. Лоуренс, Е. Мартен, С. Мілз, Д. Міллер, Е. Фідлер, П. Фрізен, П. Херсі та ін.) Дослідження базуються на тому, що ті чи інші характеристики лідера змінюються залежно від ситуації. Важливим висновком цієї теорії є визнання того, що не існує єдиного, найкращого стилю управління. Залежно від ситуації та рівня підлеглих слід обирати між директивним стилем, наставництвом, підтримкою та делегуванням. Ефективність застосування стилів потребує розвитку трьох ключових навичок ситуаційного лідера: *діагностика, гнучкість, партнерство.*

Теорія обміну та трансформаційного лідерства (Дж. Берне, Дж. Грен, Г Юкл та ін.). Лідерство розглядається як функція групи та процес організації міжособистісних стосунків у групі. Лідер виступає суб'єктом управління цим процесом. Характер здійснення лідерської ролі визначається трьома змінними: якостями лідера, якостями групи, характером ситуації.

Лідерство-служіння (Р. Грінліф). Розуміння сутності управління як служіння іншим — основна ідея цієї теоретичної концепції: «Серця керівників за покликанням віддані служінню іншим. Вони знають, що єдина причина, в силу якої вони керують, їх бажання служити» [19, с 299].

Теорія емоційного лідерства (Д. Гоулман). У науковий обіг введено поняття «емоційного інтелекту» (див. Додаток А). Стверджується, що в умовах змінного середовища для реалізації

19

та розвитку лідерської ролі необхідно володіти емоційним інтелектом.

Теорія «двигуна лідерства» (Н. Тічі). Досліджується питання довгострокового лідерства.

Концепція об'єднувального лідерства (Дж. Ліпман-Блюмен). Стверджується, що сучасний лідер повинен уміти встановлювати зв'язки між своїми бажаннями та цілями, а також бажаннями та цілями інших.

Теорія опосередкованого лідерства (А. Шарп, Р. Фішер). Досліджується проблема мотивації до лідерської поведінки.

*Теорія розподіленого лідерства*² (Д. Бредфорд, А. Коен). У полі зору теорії — процес «естафетної» передачі лідерства від одного члена команди до іншого залежно від домінуючої компетенції.

Теорія якості управління (Е. Демінг). Основний фокус — удосконалення якості управлінських процесів.

Отже, основним акцентом наукових досліджень цього історичного етапу, присвячених управлінню, є його прояв у формі лідерства. Останнє досліджується через широку призму підходів, що закладає потужний науково-практичний фундамент для розвитку лідерства. У спектрі уваги дослідників перебувають усі три аспекти управління — людські відносини, інструменти та світоглядні принципи, — які тепер переосмислюються на новому еволюційному рівні.

Ще однією суттєвою рисою наукових досліджень указанного періоду є той факт, що наприкінці 1990-х років теорії бізнес-лі-Дерства стали «практично ідентичні теоріям політичного лідерства» [61, с 229], про що зазначає Б. Келлерман у своїй праці «Оновлене лідерство» [61]. Таким чином, констатується тенденція щодо необхідності інтегрованої взаємодії трьох суспільних секторів — державного, приватного (бізнес) та

громадського задля забезпечення ефективного управління.

Connective leadership (англ.).² Shared leadership (англ).

20

Калвшнікова С. А

Початок ХХІ ст. характеризується продовженням наукових досліджень природи лідерства, зокрема свого розвитку набувають такі наукові концепції:

Концепція «трубопроводу лідерства» (Н. Новел). Розроблені та презентовані так звані «Східці майстерності» (див. Додаток Б).

Теорія внутрішнього стимулювання лідерства (К. Кешман). Досліджується процес удосконалення лідерства шляхом розвитку: самопізнання, цілепокладання, управління змінами, міжособистісних відносин, буття, знаходження рівноваги, вміння діяти.

Концепція «первинного» лідерства (Р Бояцис, Д. Гоулман). Аналізується залежність ефективності підлеглих від емоційного стану керівника.

Теорія лідерства як управління парадоксами (Ф. Тромпе-наарс). Для реалізації своєї діяльності лідер балансує між полюсами пар парадоксів: універсалізм — специфічність, індивідуалізм — колективізм, жорсткі стандарти — «м'які» процеси, врівноваженість — емоційність, набутий статус — визначений статус, самоконтроль — зовнішній контроль, лінійне ставлення до часу — циклічне ставлення до часу.

Широкий спектр теорій лідерства засвідчує багатоаспектність цього феномену, яка поряд з відносною «юністю» лідерства як наукової теорії проявляються, зокрема, у тому, що на даний час відсутні однозначно визнані теоретико-методологічні основи лідерства. Науковий простір теорії лідерства на сьогодні становить «сукупність концепцій, підходів, гіпотез і методів, яким з більшим чи меншим успіхом вдається пояснити окремі сторони цього багатостороннього явища» [79].

Р. Дафт виділяє сім етапів у становленні сучасного погляду на лідерство [38], поділяючи їх таким чином:

1. *Теорії великої людини*: найдавніші погляди на лідера, яким вважалась визначна особистість, здатна поєднати людей і вплинути на них засобами своїх власних здібностей.

³ Leadership pipeline (англ).

21

2. *Теорії особистих якостей*: починаючи з 1920-х років здійснювалися дослідження, присвячені пошуку якостей, які творять лідера. Виокремлення таких якостей розглядалось як орієнтир їх виховання.

3. *Поведінкові теорії*: на початку 1950-х років увага вчених сконцентрувалась на діях лідерів, їхніх функціях і ролях.

4. *Ситуаційні теорії*: акцент досліджень — характеристики групи і ситуації, де проявляється лідерство.

5. *Теорії впливу*: увага дослідників спрямована на вплив лідера і групи один на одного.

6. *Теорії взаємовідносин*: з кінця 1970-х років ідеї лідерства почали пов'язувати з процесом побудови взаємовідносин.

7. *Сучасні теорії лідерства*: на початку ХХІ ст. особливе значення приділяється дослідженню лідерства в умовах та задля змін.

Огляд історії становлення теоретичних поглядів на управління через спектр основних наукових концепцій і вчень засвідчує, що у фокусі сучасних досліджень перебуває теорія лідерства та специфіка імплементації її засад у практику управлінської діяльності.

Слід підкреслити, що останнім часом дослідження у сфері лідерства значно розширюються, науковці та практики відкривають усе нові та нові його грані й перспективи. Однією з причин цього є сама природа лідерства, яка, на думку С. Філоно-вича, є відображенням того, що: «В силу багатозв'язності лідерства воно синтезувало в собі практично всі зміни, що відбуваються як на рівні особистості, так і на рівні суспільства» [163. с 19].

22

1.3. Еволюційні рівні управління

1.3.1. Управлінські парадигми та їх зв'язок з організаційними трансформаціями

Зміна наукових поглядів на управління є, по суті, відображенням еволюції самого управління у процесі суспільного розвитку. Така еволюція веде до зміни управлінських парадигм, що домінують у той чи інший період розвитку суспільства.

Науковці, констатуючи наявність парадигмальних змін в еволюції управління, використовують різні критерії для їх катетеризації.

Так С. Кові, характеризуючи розвиток теорії управління, виділяє чотири управлінські парадигми:

• *Парадигма наукового управління*, в основі якої — економічна людина та економічна стабільність. Оптимальний стиль управління у такій ситуації визначається як авторитарний.

• *Парадигма людських відносин* визнає поряд із економічною соціальною сутність людини. Оптимальним стилем управління виступає «доброзичливий авторитаризм».

• *Парадигма людських ресурсів* додає до двох попередніх психологічну сутність людини, що означає: «Крім потреб у економічній стабільності та соціальній приналежності, люди відчують потребу в розвитку, вони хочуть ефективно і творчо брати участь у досягненні гідних цілей» [64, с 155]. Стиль управління спрямовано на розкриття потенціалу людини.

• *Принцип-центричне лідерство* додає до попередніх розуміння людини як духовної істоти, що потребує постановки цілей, які «повинні надихати та ушляхетнювати, звертатися до вишого "я"» [64, с 155] кожної людини. В основі цієї парадигми — управління людьми через призму системи принципів, цінностей, ідей, ідеалів, норм. Основу такого управління складають віра та довіра.

Д. Хенна, досліджуючи проблематику управління, констатує перехід від *парадигми підлеглості*, яка є «нервовим центром нашого бюрократичного світу» [169, с 67], до *парадигми відповідальності*.

23

Р. Дафт виділяє дві основні парадигми щодо управління: традиційну (стару) та нову. Їх порівняння на рівні ключових характеристик подано у *табл. 1.1*.

Таблиця 1.1

ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРАДИЦІЙНОЇ ТА НОВОЇ ПАРАДИГМ УПРАВЛІННЯ

Стара парадигма	Нова парадигма
Стабільність	Плинність
Контроль	Делегування влади
Конкуренція	Співробітництво
Однорідність	Різноманітність
Егоцентризм	Суспільна значущість
Героїзм	Скромність

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [38, с 22].

Однією з основних суспільних трансформацій є організаційна трансформація — зміна базових параметрів і принципів функціонування сучасних організацій.

Аналіз праць [27; 42; 53; 67; 72; 98; 104; 106; 151-152], присвячених організаційному розвитку, засвідчує, що зміна організаційних парадигм перебуває у безпосередньому зв'язку з еволюцією управління. Це, зокрема, підтверджує дослідження Б- Ленгела, в якому він виділив чотири етапи такої еволюції (*табл. 1.2*).

Таким чином, параметри управління є результатом «налаштування» на параметри суспільного та організаційного середовища, ^к наслідок, маємо «нове управління» для кожної нової комбінації «середовище — організація».

24

Таблиця 1.2

ЕВОЛЮЦІЯ УПРАВЛІННЯ ВІДНОСНО ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ЕВОЛЮЦІЇ ЗА Б. ЛЕНГЕЛОМ

тап	Середовище	Характеристики організації	Характеристики управління
	Стабільне	Маленька Горизонтальна	Макрорівень (загальне бачення) Орієнтація на налагодження зв'язків. Загальна координація корпоративної культури (ідеї, цінності, традиції)
	Стабільне	Велика Ієрархічна Функціональна	Макрорівень (технічні деталі, специфікація). Увага зосереджена на завданнях Рационалізм

	Хаотичне Змінне	Велика Горизонтальна Міжфункціональна	Макрорівень. Модернізація оргструктури. Делегування повноважень
	Хаотичне Швидкозмінне	Організація на засадах саморозвитку через навчання ⁴	Макрорівень (місія, візія). Корпоративні цінності. Розкриття потенціалу кожного, Особистісний та професійний розвиток

Як результат еволюції суспільної та організаційної в сучасних умовах формується «нова концепція управління». Зазначена новизна управління проступає через появу нових організаційних структур, управлінських впливів, моделей поведінки, процедур (передусім щодо процесу прийняття рішень) і світоглядних принципів та цінностей як основи управлінської діяльності.

⁴ Learning organization та self-learning organization (англ.).

25

Стосовно «старого управління» використовуються терміни «адміністрування» та «менеджмент», а «нове управління» іменується як «лідерство». Розкриття специфіки «нового управління» дослідники здійснюють у тому числі й через порівняння його зі старим (табл. 1.3).

Таблицю. 1.3

ВІДМІННОСТІ НОВОГО УПРАВЛІННЯ ВІД СТАРОГО

Старе управління	Нове управління
Передбачає максимум контролю для мінімізації ризику	Забезпечує високу ефективність у результаті оптимізації участі вищого керівництва
Спирається на невелику групу керівників вищої ланки, які запроваджують у життя системну політику та процедури	Спирається на більшу кількість менеджерів, які діють у чітко визначеній системі прийняття рішень на основі своєчасної та достовірної інформації
Застосовує систему санкцій для забезпечення належного виконання доручень	Використовує стимули та персональну відповідальність для мотивації дій
Породжує бюрократичну самозаспокоєність та самовдоволення	Мотивує швидке реагування на розвиток глобального ринку та володіння ситуацією на локальних ринках

Примітка: таблиця складена на основі джерела [168, с. 77]

Г. Мілцберг розглядає старе і нове управління як два способи управляти та називає їх, відповідно, — героїчним і залучувальним (табл. 1.4).

Якщо за основу взяти класичне розуміння управління як «Цілеспрямованого впливу суб'єкта на об'єкт управління» [150, с. 32], то можемо констатувати, що «нове управління» є результатом трансформації суб'єкта, об'єкта і мети управління і, відповідно, способів впливу та взаємодії суб'єкта й об'єкта.

26

Таблиця 1.4

ДВА СПОСОБИ УПРАВЛЯТИ ЗА Г. МІНЦБЕРГОМ

Героїчний	Залучувальний
Керівники стоять над іншими	Керівники допомагають іншим
Вертикальне підпорядкування	Партнерство
Стратегія передається згори для виконання знизу	Співпраця
Необхідні добрі виконавці	Необхідні зацікавлені співробітники

Управляти — приймати рішення та розподіляти	Управляти — розкривати позитивну енергію в інших
Управляти — аналізувати та підраховувати	Управляти — залучати й надихати
Значення має те, що можна виміряти	Значення мають цінності
Керівництво — це посада і влада	Керівництво — це повага і довіра

Примітка: таблиця складена на основі джерела [99, с 314]

Еволюція управління є одночасно похідною та складовою еволюції суспільства. У світлі цього констатується наявність еволюційних рівнів управління. Прихильниками погляду щодо наявності еволюційних рівнів управління та констатації лідерства як вищого є, зокрема, такі зарубіжні вчені: І. Адізес, К. Бланшар, Дж. Коллінз, Г. Мінцберг, М. Монро та ін.

За аналогією із запропонованою Б. Ленгелом організаційною еволюцією відобразимо еволюційні трансформації управління (табл. 1.5).

Зазначимо, що така трирівневість управління знайшла своє відображення у системі державного управління, де констатовано еволюцію у вигляді моделей «державне адміністрування — державний менеджмент - чутливе врядування», про які, зокрема, зазначено більш детально у підрозділі 3.4.

27

Таблиця 1.5

ЕВОЛЮЦІЯ УПРАВЛІННЯ

ри	Параметри	Рівні управління		
		Адміністрування	Менеджмент	Лідерство
Визначальний чинник	Матеріальні ресурси	Матеріальні, інформаційні та людські ресурси	Люди	
Ключове завдання щодо співробітників	Управління кадрами	Менеджмент людських ресурсів ⁵	Розвиток людського потенціалу ⁶	
Співробітники	Підлегли	Підлегли	Послідовники	
Група	Трудовий колектив	Колектив	Команда	
Прийняття рішень	Індивідуальне	Індивідуальне та колегіальне	Колегіальне	
Інструменти впливу	Адміністративний тиск	Матеріальні стимули	Внутрішні мотиви Власний приклад	
Ключові дієслова	Контролювати, розподіляти	Делегувати, оцінювати	Допомагати, розвивати	
Відповідальність	Адміністративна	Фінансова	Соціальна	

Підтвердженням лідерства як вищого еволюційного рівня управління також слугує позиція Дж. Коллінза (див. Додаток В), який у своїй праці «Від хорошого до великого» [67] ідентифікує лідера як п'ятий — найвищий рівень еволюції у послідовності: висококваліфікований співробітник —*- цінний член команди —>-компетентний менеджер —*► ефективний керівник —*- лідер.

⁵ Human resource management (HRM) (англ.). ⁶ Human resource development (HRD) (англ.).

28

Як видно з табл. 1.5, одним із критичних аспектів еволюції управління від адміністрування через менеджмент до лідерства є зміна ставлення до людського капіталу⁷ організації.

У першому випадку зусилля управлінців (адміністраторів) спрямовані на те, щоб управляти кадрами через адміністративний вплив.

У другому — зусилля управлінця (менеджера) спрямовані на менеджмент людських ресурсів. На підтвердження зазначеного, наведемо наступне висловлення: «Введення терміну "людський капітал" у теорію управління засвідчило... зростання ролі найнятих працівників поряд з іншими матеріальними і нематеріальними активами для забезпечення конкурентної переваги компанії та можливість виміру людського капіталу, як і фінансового, а значить — можливість об'єктивно управляти ним (один із принципів сучасного менеджменту полягає у неможливості управляти тим, що не можна виміряти)» [79]. Як результат, людські ресурси компанії стали не менш вагомими, ніж матеріальні.

На відміну від двох попередніх, ключовим завданням лідера є не використання людей як ресурсу чи капіталу (додаткового чи основного), а розвиток людського потенціалу.

Така трансформація засвідчує принципову зміну ролі людського чинника в організаційному розвитку, оскільки при адмініструванні люди є додатковим інструментом до матеріальних ресурсів, при менеджменті їх (людей) вивели на рівень ресурсів (по суті, порівнявши до інших важливих ресурсів, зокрема матеріальних та інформаційних), і саме лідерство підкреслило визначальну цінність розвитку людського потенціалу для розвитку організації.

Зазначена трансформація ставлення до людського чинника при управлінні тісно пов'язана ще з однією суттєвою зміною: базисом для адміністрування та менеджменту є влада, базисом лі-

⁷ Термін «людський капітал» був введений американським економістом Т. Шульцем (лауреатом Нобелівської премії з економіки 1979 р.).

29

верства є вплив. Тобто, адміністрування і менеджмент — це правління на основі влади (формальне визнання), лідерство — не управління на основі впливу (фактичне визнання).

Така протилежність між адмініструванням і менеджментом, з одного боку, та лідерством — з іншого, є наслідком того, що влада і вплив мають принципово різне походження: «... влада спирається на систему відносин, установок, потреб, стереотипів, що вже склалися. Вплив же проявляється через їх зміну» [174, с 214]. Деякі вчені ще більш критично висловлюються з цього приводу: «СТУПІНЬ прояву лідерства обернено пропорційний ступеню демонстрації влади» [85, с 31].

Р. Дафт виділяє п'ять типів влади: легітимна, винагороджу-вальна, примушувальна, експертна, референтна [38, с 346—347]. В аспекті нашого дослідження інтерес становлять два останні типи. Експертна влада у своїй основі спирається на професійні знання та вміння. Влада референтна базується на особистісних характеристиках лідера, які породжують повагу до нього з боку послідовників.

Дослідження процесів впливу дозволили А. Кочетковій виділити чотири стилі впливу: позитивне переконання, стимулювання, участь і довіра (емпатія), спільність бачення (єдність) [721].

Підкреслимо, що на відміну від адміністрування та менеджменту лідерство несумісне з примусом, воно можливе лише за умов міжособистісної довіри, поваги і ґрунтується на взаємному визнанні. Як результат, лідерство продукує партнерські стосунки, співпрацю, добровільне об'єднання зусиль для досягнення спільно усвідомленого результату. Важливим для нашого дослідження також є те, що при лідерстві вплив реалізується через особистий приклад.

Варто підкреслити ще один аспект зазначеної трансформації це — зміна акцентів між повноваженнями та відповідальні-^{ст}ю. Для адміністрування та менеджменту критичним є повно-^{ва}ження, а для лідерства — відповідальність. У сучасних наукових концепціях управління популярно при введенні того ^{чи} іншого постулату користуватися акронімами на зразок «5F»

30

У Беннісачи «4Н⁸» М. Кеде Врі [81, с 306]. За аналогією констатуємо акронім «3В» для розкриття сутності поняття «лідерство» як вищого еволюційного рівня управління, де «В» — вибір, відповідальність і вплив на відміну від примусу, повноважень і влади, притаманних двом попереднім еволюційним рівням управління.

1.3.2. Порівняння менеджменту і лідерства, «старого» і «нового» керівника

У сучасній літературі з управління терміни «менеджмент» і «лідерство» часто використовуються як еквівалентні, що є, з нашої точки зору, неправомірним і хибним. Розрізнення цих понять є принциповим, оскільки менеджмент і лідерство є двома різними еволюційними рівнями управління.

Х. Оуен, В. Ходжсон і Н. Газзард протиставляють менеджмент («старе управління») і лідерство («нове управління») таким чином:

- «Якщо менеджмент полягає в контролі над оточуючими та є підпорядкованим статусу-кво, то лідерство ґрунтується на звільненні як власного потенціалу, так і потенціалу оточуючих для досягнення високих цілей та нових можливостей» [118, с 63].

- «Менеджмент — це спосіб наведення порядку й контролю в існуючих організаціях. Лідерство полягає в тому, що люди намагаються кинути виклик навколишній дійсності й змінити її» [118,с.61].

Д. Адаїр щодо лідерства використовує термін «справжнє керівництво» і стверджує: «Сутність

керівництва, його призначення — навчати співробітників не боятися самим знаходити правильні рішення та краще виконувати свою роботу, тобто допомогти вивільнити позитивну енергію, яка дана людям від природи. Справжній керівник надихає, а не доручає, об'єднує, а не контролює, пояснює та переконує, але найголовніше — залучає передусім самого себе, а потім інших» [2, с. 230].

⁸ Чотири риси, необхідні для ефективної діяльності лідера: надія (hope), гуманність (humanity), скромність (humility), гумор (humor).

31

Б. Келлерман у своїй праці «Оновлене лідерство: політика і бізнес» [61] з цього приводу висловлюється так:

«Лідерство — це намагання лідерів, які можуть займати, хоча й не обов'язково, формальне владне положення, залучити своїх послідовників у процес спільного досягнення цілей, згода відносно яких обома сторонами досягнута.

Менеджмент — це намагання менеджерів, — які завжди займають владне положення на тому чи іншому рівні, — "примусити потяги приходити за розкладом". Хоча менеджмент може включати в себе елемент примусу, він за своєю суттю не передбачає значущих змін і не веде до них» [61, с. 30].

Табл. 1.6 відображає погляд на різницю між менеджментом і лідерством, представлений у дослідженні Департаменту розвитку державної служби Великої Британії ще у 1994 (!) році.

Таблиця 1.6

РІЗНИЦЯ МІЖ ФУНКЦІЯМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ЛІДЕРСТВА

Менеджмент	Лідерство
Планування та бюджет	Проголошення та спільне прийняття ВІЗІ!
Творення стратегій і політик	Визначення напрямів
Вирішення проблем	Розвиток, еволюція стратегії
Гарантування ефективного управління	Гарантування сумісності ролей і ресурсів
Розподіл роботи	Коуїнг і створення можливостей
Організація та контроль персоналу	Мотивація та надихання

Примітка: таблиця складена на основі джерела [222, с. 13]

Зазначимо, що подані у таблиці характеристики лідерства знайшли своє подальше відображення у низці документів з питань розвитку персоналу на державній службі Великої Британії. Детальний аналіз цих документів представлений у підрозділі 3.4.

32

Р. Дафт у своїй праці «Уроки лідерства» [38] також констатував різницю між менеджментом і лідерством (табл. 1.7).

Таблиця 1.7

ПОРІВНЯННЯ МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ЛІДЕРСТВА

Сфера діяльності організацій	Менеджмент	Лідерство
Напрямок	Планування і складання бюджету Концентрація уваги на підсумкових результатах діяльності	Створення образу майбутнього та розроблення стратегії Концентрація уваги на майбутніх результатах діяльності
Орієнтація	Організація роботи і добір персоналу Керівництво і контроль Створення границь	Формування корпоративної культури Стимулювання професійного зростання персоналу Усунення меж
Взаємовідносини	Концентрація уваги на досягненні корпоративних цілей, пов'язаних з виробництвом / продажем товарів та послуг Використання посадової влади Виконання ролі боса	Концентрація уваги на людях: натхнення і мотивація членів групи Використання особистої влади Виконання ролі наставника, помічника, слуги

Особисті якості	Емоційна дистанція Ментальність експерта Вміння передати свої думки Конформізм Адекватна оцінка організації	Емоційний зв'язок (сердечність) Відкритість (широкий світогляд) Вміння слухати співрозмовника (спілкування) Нонконформізм (сміливість) Адекватна оцінка власних якостей (характер)
Результати	Збереження стабільності, формування культури, в якій більш за все цінується ефективність роботи	Ініціація змін, формування культури, в якій більш за все цінується чесність

Примітка: таблиця розроблена на основі [38, с 31]

33

Важливим для розуміння принципової різниці між цими поняттями є порівняння етимологічних походжень слів «менеджмент» і «лідерство». Англійське слово «leader» утворено від дієслова «to lead», що означає «вести». З іншого боку, слова «менеджер» і «маніпуляція» етимологічно мають спільний корінь «manus», що латинською мовою означає «рука». Отже, з точки зору етимології, лідер веде за собою людей не «за руку», як це притаманне менеджменту.

Цікаво, що слово «лідерство» має давніше походження порівняно зі словом «менеджмент». Про це говорив ще У. Слім, який стверджував, що останнє з'явилося в англійській мові приблизно три-чотири століття тому як модифікація італійського дієслова «управляти» у значенні «керувати бойовим конем» [2, с 245].

Невипадковим, а навпаки, абсолютно логічним є той факт, що етимологія слова «лідер» споріднена за своїм значенням з етимологією слів «мотив» та «емоція», які походять від одного латинського дієслова «рухатися» [91, с 1 15]. Зазначене підкреслює важливість мотиваційної та емоційної компоненти при здійсненні управління на засадах лідерства та слугує ще одним аргументом на користь теорії емоційного лідерства Д. Гоулмана [29].

Як результат констатації «нового управління» логічно формується образ «нового керівника», якого, як правило, називають лідером. На відміну від нього «старого керівника» іменують адміністратором, менеджером чи просто керівником, прогнозуючи йому безперспективне майбутнє: «не — вимираючий тип керівника» [202, с 9].

Приклади порівняння цих двох типів керівників представле-'й у *таблицях 1.8—1.16. Додаток Г* пропонує алгоритм трансформації менеджера в лідера.

М. Ке де Врі відносить менеджерів і лідерів до різних типів, 'фиписуючи першим можливість «примусити людей діяти», а Другим - «спроможність надихати» [81, с 21].

14

Таблиця 1.8

ВІДМІННОСТІ МІЖ КЕРІВНИКОМ І ЛІДЕРОМ ЗА ДЖ. МАКСВЕЛЛОМ

Керівник	Лідер
Командує людьми	Вчить людей
Спирається на владу	Спирається на добру волю
Викликає в людях страх	Викликає в людях натхнення
Говорить «я»	Говорить «ми»
Сварить за помилки	Шукає шляхи усунення помилок
Знає, як треба працювати	Показує, як треба працювати
Говорить: «Ідіть!»	Говорить: «Ідемо!»

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [174, с. 140]

Таблиця 1.9 ЗАВДАННЯ МЕНЕДЖЕРА ТА ЛІДЕРА

Менеджер	Лідер
Справляється з труднощами	Справляється зі змінами
Планує роботу, бюджет	Задає напрям діяльності
Формує організаційну структуру, підбирає персонал ⁴¹	Залучає партнерів і союзників
Контролює своєчасне вирішення завдань	Створює мотивацію

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела {174, с 240—141)

35

Таблиця 1.10

ВІДМІННОСТІ МІЖ МЕНЕДЖЕРАМИ ТА ЛІДЕРАМИ

Менеджери	Лідер
Сконцентровані на сьогоднішньому	Зацікавлені у майбутньому
Віддають перевагу стабільності	Зацікавлені у перетвореннях
Будують короткострокові <i>плани</i>	Будуть довгострокові плани
Зосереджені на інструкціях	Зосереджені на баченні
Думають «чому?»	Думають «навіщо?»
Контролюють	Делегують
Подобається складність	Знають, як спростити
Покладаються на логіку	Використовують інтуїцію

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [81, с 2491

Таблиця 1.11

ВІДМІННОСТІ МІЖ МЕНЕДЖЕРОМ І ЛІДЕРОМ ЗА У. БЕННІСОМ

Менеджер	Лідер
Підтримує	Розвиває
Концентрується на структурі	Концентрується на людях
Регулює	Запроваджує новаторства
Підтримує статус-кво	Змінює існуючий порядок
Спирається на контроль	Сіє довіру
Наслідуює керівництво	Дає початок традиціям
Розглядає все у близькій перспективі	Має довгострокові плани
Виконує накази	Керується власними <i>цінностями</i>
Задає питання «як?» і «куди?»	Ставить <i>питання</i> «що?» і «чому?»

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [118, с 12]

56

Таблиця 1.12

ВІДМІННОСТІ МІЖ МЕНЕДЖЕРОМ І ЛІДЕРОМ ЗА А. ЗАЛЄЗНИКОМ

Менеджер	Лідер
Консерватор	Займає активну позицію
Охоронець існуючого порядку	Пропонує свіже рішення
Керується статусом	Керується ідеями та їх впливом на людей
Стимулює бюрократію	В основі взаємовідносин — інтуїція та співпереживання
Його хвилює виробництво і результати	Кидає виклик однотипним процесам

Має програмований склад розуму	Прагне до творчості
--------------------------------	---------------------

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [118, с 59—60]

Таблиця 1.13

ВІДМІННОСТІ МІЖ ТРАДИЦІЙНИМ КЕРІВНИКОМ І СУЧАСНИМ ЛІДЕРОМ

Традиційний керівник	Сучасний лідер
Приймає всі важливі рішення самостійно	Поділяє відповідальність за прийняття рішень з іншими
Контролює процес	Допомагає іншим, стимулює самоконтроль
Виконує роль експерта, відповідаючи на запитання	Виконує роль об'єднувача, ставлячи запитання
Розробляє правила	Формує бачення
Цінує згоду ¹¹	Цінує різноманітні точки зору
Намагається уникати конфліктів	Розглядає конфлікти як інструмент розвитку
Reаgує	Ініціює

37

Продовження табл. 1.13

Традиційний керівник	Сучасний лідер
Основна увага — завданням і продукції	Основна увага — людям і процесам
Домінуючим є лінійне та аналітичне мислення	Домінуючим є системне і творче мислення
Конкуренція	Співпраця
Розглядає співробітників як ресурс, який можна замінити	Цінує кожного співробітника в організації
Пріоритет — потребам організації	Намагається максимально збалансувати потреби організації та її співробітників

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [9, с 1 Н—115]

Таблиця 1.14

ВІДМІННОСТІ МІЖ МЕНЕДЖЕРАМИ (АДМІНІСТРАТОРАМИ) ТА ЛІДЕРАМИ ЗА О'КОННОРОМ

Менеджери (адміністратори)	Лідери
Регулюють, звітують, аналізують інформацію	Ризикують, формують бачення, вишукують можливості
Ставлять запитання «коли?» та «як?»	Ставлять запитання «що?» та «чому?»
Зациклені на рутинних повсякденних справах	Зорієнтовані на перспективу
Чіткість у виконанні, дотриманні інструкцій, «зручні» для начальства	«Незручні» для начальства
Готові виконувати чужі рішення	Беруть відповідальність на себе і захищають свою позицію
Прагнуть до контролю	Вносять різноманітність
Надають перевагу звітам	Заохочують інших до свідомих дій на засадах довіри

38

Продовження табл. 1.14

Менеджери (адміністратори)	Лідери
Пріоритет — система, результати	Пріоритет — люди та стосунки

Раціональний підхід	Інтуїтивний підхід
Надають перевагу перевіреним способам вирішення проблем	Прагнуть знайти свіже вирішення проблем
Мають ситуативне бачення	Мають стратегічне бачення
Діє влада законних повноважень	Діє влада авторитету
Застосовуються позитивні та негативні стимули	В основі — позитивна мотивація
Роблять справи правильно	Роблять правильні справи
Виконують свої професійні обов'язки	Виконують свою місію
Керують іншими	Служать іншим
Підтримують статус-кво	Започатковують зміни
Призначаються «згори — донизу»	Народжуються «знизу — догори»

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [33, с 287—288]

Таблиця 1.15

ВІДМІННОСТІ МІЖ МЕНЕДЖЕРОМ І ЛІДЕРОМ ЗА А. КОЧЕТКОВОЮ

Менеджер	Лідер
Керівник, адміністратор, організатор	Інноватор
Делегує, доручає	Надихає
Цілі — інших людей	Цілі — свої
План — основа дій*	Бачення — основа дій
Покладається на систему	Покладається на людей
Використовує докази	Використовує емоції

39

Продовження, табл. 1.15

Менеджер	Лідер
Контролює	Довіряє
Підтримує рух	Дає імпульс руху
Професіонал	Ентузіаст
Приймає рішення	Втілює рішення в реальність
Робить справу правильно	Робить правильну справу
Його поважають	Його люблять (обожнюють)

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела f72. с. 606]

Таблиця 1.16 ВІДМІННОСТІ МІЖ МЕНЕДЖЕРОМ І ЛІДЕРОМ ЗА М. МОНРО

Менеджер	Керівник
Адмініструє	Вводить новації
Це копія	Це оригінал
Підтримує	Розробляє
Фокусує свою увагу на системах і структурі	Фокусує свою увагу на людях
Покладається на контроль	Будує стосунки на довірі
Має вузький погляд на речі	Має далекоглядні, перспективні погляди
Запитує «як?» і «коли?»	Запитує «що?» і «навіщо?»

Дивиться на результат	Дивиться на горизонт
Наслідую когось	Породжує послідовників
Приймає заданий «статус-кво»	Кидає виклик заданому «статус-кво»
Це класичний солдат	Сам собі голова
Все робить правильно	Робить те, що потрібно (правильні речі)

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [101, с 48—49]

40

Цунь-ян Сай та Сара Йик, досліджуючи відмінності між менеджерами та лідерами, зазначають: «Якщо хороші менеджери сприяють еволюційним перетворенням, то лідери здійснюють революційні прориви. Як правило, до категорії лідерів належить 3—5 % співробітників, які знаходяться на всіх рівнях організаційної ієрархії. Дякуючи цим людям компанія може вийти на принципово новий рівень ефективності» [147].

Про принципову різницю між керівником-менеджером і ке-рівником-лідером зазначають і вітчизняні науковці, зокрема В. Громовий [32], В. Кремень [76], О. Романовський, В. Бабаєв та О. Пономарьов [142].

На завершення огляду пропонованих у літературі порівнянь між менеджером і лідером скористаємося ще однією цікавою аналогією.

Російський дослідник Б. Попов для демонстрації різниці між менеджером і лідером звертається до історії Моцарта — Сальєрі: «Можна сказати, що лідер існує скоріше як Моцарт. У той же час менеджер — як Сальєрі. Перший, коли пише музику, просто її чує, відчуває гармонію, другий — придумує музику за правилами гармонії. Один сприймає музику, яка приходить без будь-яких зусиль з його боку, не турбуючись про те, чи відповідає вона правилам, і йому залишається лише записати її, інший — тяжко «робить» музику, не чуючи її, придумує, дотримуючись правил гармонії, постійно перевіряючи, чи відповідає вона цим правилам» [128]. Сферу діяльності менеджерів дослідник визначає як сферу знання та імітації (копіювання), на противагу якій — сфера лідерства є проявом творчості.

Визнання різниці між «портретом» (функціями та якостями) менеджера та «портретом» лідера — є принципово важливим для забезпечення професіоналізації управління. Тобто, при реалізації програм професійної підготовки управлінців принциповим є розуміння того, який саме «портрет» (мовою компетентнісного підходу — профіль) ми обираємо як орієнтир руху та якими є наслідки нашого вибору.

41

1.4. Сутність, види та типи лідерства

1.4.1. Лідерство як вищий еволюційний та якісний рівень управління

У своїй еволюції управління як вид професійної діяльності пройшов три етапи розвитку: від адміністрування через менеджмент до лідерства. У сенсі лідерства управління набуває абсолютно нового наповнення, оскільки для ведення до визначеної мети застосовуються не класичні інструменти менеджменту (планування, організація, контроль), а далеко не традиційні для менеджменту і, напевно, в деякому сенсі протилежні до означених — бачення (одкровення), надихання (натхнення) та власний приклад.

Визначення нової суті управління саме за допомогою терміна «одкровення⁹» належить П. Дракеру. Але, повертаючись до витоків, зокрема закладених релігією щодо значення цього слова, зауважимо, що у Книзі притч Соломонових 29:18 сказано так: «Без одкровення згори народ нестримний» [168, с 95—96]. Як бачимо, зазначений вислів безпосередньо стосується до управління.

Щодо *надихання* (та його результату — натхнення), то тут варто вказати, що слово «надихати¹⁰» походить від латинського «*inspirare*», що буквально означає вдихати життя. У більшості сучасних досліджень, присвячених пошуку шляхів для здійснення якісного, «досконалого» управління підкреслюється особливе значення натхнення як специфіки саме лідерства на відміну від адміністрування та менеджменту: «Найбільш досконала форма керівництва — це вплив на людей через натхнення. Натхнення протилежне залякуванню та позбавлене маніпуляції» [101, с. 361

Здатність чіткого сприйняття, глибокого проникнення у сутність речей, явищ. ' To inspire (ач/л).

У

Калашніковд С. А.

Власний приклад лідера виступає одним із головних і потужних інструментів сучасного управління, де саме «людська особистість», особистість лідера — є основним фактором впливу. Необхідно зазначити той факт, що «власний приклад» як дієвий засіб впливу на послідовників фігурує сьогодні у документах розвинутих країн, присвячених реалізації державної кадрової політики. Вже традиційними для провідної

світової практики розвитку лідерства задля успіху реформ у різних сферах суспільного життя стали словосполучення типу «ведучи прикладом¹¹» чи «від слів до справи¹²», призначення яких – «демонстрація через дії лідерів їх прихильності реформам» [263, с 107-108].

В основі лідерства лежить удосконалення особистості самого лідера: «Стратегія поведінки керівника проста — будь прикладом. Присвяти себе удосконаленню власної особистості» [152, с 14]. При розкритті специфіки лідерства серед інших проявів управління (адміністрування, менеджмент) дослідники акцентують увагу на таких його особливостях:

- Г. Оуен, В. Ходжсон, Н. Газзард зазначають, що лідерство полягає в тому, що люди намагаються кинути виклик навколишній дійсності й змінити її [118].

- С. Кові констатує, що лідерство — це донесення до співробітників бачення [64; 65].

- П. Сенге розглядає лідерство як інструмент розвитку потенціалу та побудови спільноти [151; 152].

Користуючись означенням управління як «активного впливу на систему керовану для досягнення цілком визначеної мети» [149, с 460] та на основі вищезазначених положень відобразимо еволюційну трансформацію сутності управління за допомогою схеми {рис. 1.2}.

¹¹ Leading by example (англ.).

¹² Walk the talk (англ.).

43



Рис. 1.2. Трансформація сутності управління через еволюційні рівні

Важливо підкреслити той факт, що лідерство виступає не тільки вищим еволюційним рівнем управління, а також, що не менш важливо, є проявом нового вищого рівня якості управління. На підтвердження останнього свідчать, зокрема, наступні положення та факти:

- «Лідерство — управління на більш високому рівні, процес досягнення значущих результатів при дії з повагою, турботою та чесністю заради добробуту всіх учасників» [19, с 13—14].

- «Опора на контроль і жорсткість (притаманні старій парадигмі управління) виявляються менш ефективними, ніж мотивація і мораль (притаманні лідерству)» [38, с 24].

- Е. Демінг, відомий дослідник якості управління, відзначив лідерство як «пусковий механізм роботи системи якості, без нього така система скоріше фікція, ніж реальність» [62, с 22].

- У новій версії міжнародних стандартів ISO 9000 лідерство визначено одним із восьми принципів, покладених в основу стандартів.

- Р. Еджмен, досліджуючи якість організацій, характеризує лідерство як «висоту, на яку нам треба плигнути» [62, с 22].

44

Калашикова С. А.

До причин, які зумовлюють підвищення якості управління, слід віднести те, що саме лідерство сприяє розкриттю потенціалу кожної людини задля служіння високій меті та суспільно значущим цінностям: «Лідерство — це повне, аутентичне самовираження людини, яка працює на досягнення значущої мети, що позитивно впливає на перетворення» [118, с 11].

Поряд з визнанням вищої якості управління при лідерстві визнається і підвищення вимог до самого керівника, що безперечно є логічним, але потребує акцентування уваги: «Багато в чому бути менеджером значно легше, ніж бути лідером. У лідерстві ваша сутність й те, як ви її проявляєте, не менш важливі, ніж те, що ви робите. Лідерство настільки всемогутне, що здатне пробуджувати людей до досягнення таких результатів, яких неможливо досягти за допомогою звичайного управління» [118, с 11].

1.4.2. Сутність лідерства та його складові

Важливим інструментом для розкриття сутності досліджуваного поняття є звернення до етимології.

Скористаємося цією можливістю й у нашому випадку — для кращого розуміння сутності й походження слів «лідерство» та «лідер».

Англійське слово «leader» утворено від дієслова «to lead», що означає «вести». У свою чергу, етимологія англосаксонського кореня у словах «lead», «leader», «leadership» бере свій початок від «laed», що означає «шлях», або «дорога», дієслово «laeden» означає «мандрувати». Отже, «лідер — це той, хто, йдучи попереду, показує шлях своїм попутникам» [81, с 21].

Метафора шляху, за твердженням Д. Адаїра, наявна й у мовах персів, єгиптян, греків і римлян, де старогрецьке слово «hege-ton» та давньоримське «dux» (лідер) спиралося на образ дороги та мандрівки[2].

У стародавній мові кельтів «leading» означає тримати курс чи напрям та «робити так, щоб інші йшли за ним» [91, с 8].

Латинський відповідник слова лідер звучить як «gubernator» (правитель), тобто «рульовий на судні» [2, с 65].

45

Китайська метафора ефективного правління — це «образ вітру (фен), який засвідчує ідею проникливого та витонченого віяння, яке захоплює та підкорює людські серця» [92, с 9].

В Індії еквівалентом слова «лідер» є слово «meta», що в позитивному сенсі означає людину, яка викликає повагу та володіє харизмою. Наслідком такого змісту є той факт, що в Індії вважається: «Лідер веде за собою шляхом власного прикладу, надихає людей» [2, с 32].

Об'єднання західного та східного підходів до розуміння лідерства дає змогу виокремити ключові аспекти цього поняття, до яких слід віднести: ведення (рух за визначеним напрямом) та добровільне наслідування з боку інших, що базується на довірі: «Сутність лідерства — взаємна довіра між лідерами та їх послідовниками» [1 2, с 24].

Як засвідчує етимологічний аналіз, походження слів «лідерство» та «лідер» знайшло своє широке відображення у наявних у сучасній науковій і публіцистичній літературі визначеннях цих понять. Напевно, одним із найлаконічніших визначень поняття «лідерства» є запропоноване визначенням гуру сучасного менеджменту П. Дракером: «Лідерство — це бачення».

І на противагу лаконічності останнього Р. Стогділл у 1974 р. у праці «Посібник з лідерства: огляд теорій та досліджень»¹³ навів цілий спектр означень лідерства, тим самим підкреслюючи його багатогранність:

- «Лідерство — центр групових інтересів. Лідер — духовно-емоційний центр групи, який визначає структуру, атмосферу, ідеологію та групові інтереси.

- Лідерство — прояв особистих якостей.

- Лідерство — мистецтво досягнення згоди (консенсуальне лідерство).

- Лідерство — дія та поведінка.

- Лідерство — інструмент досягнення цілі та бажаного результату.

¹³ Stogdill R. M. Handbook of Leadership: A survey of theory and research.

46

Калашнікова С А

- Лідерство — взаємодія.

- Лідерство — вміння переконувати. Лідер управляє за допомогою переконання, заохочення та спонукання до дії засобами власного прикладу.

- Лідерство — вплив.

- Лідерство — диференціація ролей.

- Лідерство — ініціація та конструювання структури групи» [174, с 62].

Російські вчені, досліджуючи природу лідерства, звертають увагу на поєднання у ньому двох складових:

- комбінації певних якостей особистості;

- певного типу взаємовідносин у групі людей задля реалізації спільної діяльності.

С. Філонович зазначає, що лідерство одночасно є:

- положенням (станом) особистості;

- процесом залучення послідовників до певної діяльності. Перший з аспектів дослідник називає статичним, другий —

процесним, особливо наголошуючи на тому, що «неподільність цих аспектів веде до серйозних помилок і перешкоджає розумінню багатьох явищ» [163, с 5].

Розвиваючи думку колеги, А. Кочеткова у такий спосіб визначає вказані аспекти лідерства:

- «Лідерство як статус — провідне положення особистості чи соціального утворення, що обумовлене більш ефективними результатами діяльності.

• Лідерство як процес — вплив однієї людини на іншу на основі особистих якостей при добровільному визнанні його колективом» [72, с 605].

Розглядаючи лідерство як стан особистості, з одного боку, та процес залучення до діяльності — з іншого, підкреслимо, що і перше, і друге є результатом прояву лідерських якостей особистості, яка виконує роль лідера. Тобто першоумовою прояву лідерства є особистість (характер) лідера.

Наявність статичного аспекту лідерства продукує його про-цесний аспект. К. Бланшар означив це таким чином: «Ефективне керівництво — це чотирьохетапний шлях до змін, що включає в

47

себе розвиток лідерських якостей щодо управління собою, окремими членами колективу, командою та організацією» [19, с 125].

Здійснений аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідженню ДРУ^{Г01} складової лідерства (процесу залучення до діяльності) присвячено значно більше уваги порівняно з першим (розвитку особистих якостей лідера).

Р. Дафт визначає лідерство таким чином: «Лідерство — це взаємостосунки між лідером і членами групи, які впливають один на одного у своєму бажанні до реальних змін і досягненні результатів, які віддзеркалюють спільні цілі» [38, с 20]. Складовими елементами лідерства у ракурсі процесного підходу Р. Дафт вважає: мету, вплив, відповідальність і зміни.

Я. Паства, досліджуючи лідерство у сфері державного управління, розкриває його таким чином: «Незважаючи на те, що концепція лідерства може бути зрозуміла по-різному в різних культурах, це в основному визначається як процес, що складається з серії постійних взаємодій між лідером та іншими. Лідерство також стосується впливу, бо лідери мотивують інших людей робити певні речі, і це має місце у груповому контексті, включаючи багатьох індивідуалів і загальну мету» [40, с. 11].

З позиції впливу (процесу) лідерство розглядає і К. Бланшар у своїй праці «Лідерство: до вершин успіху» [19].

Психологи визначають лідерство як «процес психологічного впливу однієї людини на інших під час їх спільної життєдіяльності, що здійснюється на основі сприйняття, наслідування, розуміння один одного. Це психологічна характеристика поведінки членів групи, що базується на принципах вільного спілкування та добровільного підпорядкування» [174, с 214]. Важливо зазначити, що у цьому випадку такий вплив має характер позитивності, ефективності та успішності.

Аналізуючи лідерство як одну із форм міжособистісної взаємодії, В. Шейнов встановив, що лідерство містить п'ять елементів:

- (1) група, в якій відбувається взаємодія;
- (2) завдання, яке група намагається вирішити;

48

Калашиников С. А

— (3) лідер — індивід з певними лідерськими якостями, здібностями та можливостями, орієнтованими на досягнення цілей, значущих для групи;

— (4) послідовники - члени групи зі своїми якостями та можливостями для досягнення спільних цілей;

— (5) ситуації, характерні для взаємодії у групі [174]. Досліджуючи відношення «лідер — послідовники», У. Бланк

означив «дев'ять законів лідерства»;

1. У лідера є послідовники, готові йти за ним як союзники.

2. Лідерство — це сфера взаємодії.

3. Лідерство відбувається як подія.

4. Лідери користуються впливом, який виходить за межі формальної влади.

5. Лідери діють за межами формальних процедур.

6. Лідерство пов'язано з ризиком і невизначеністю.

7. Ініціативи, що висуваються лідерами, підхоплюють не всі.

8. Лідерство — продукт свідомості, здатності перероблення інформації.

9. Лідерство — явище, яке виникає спонтанно [62, с 17 — 18].

Розуміння лідерства як процесу і результату взаємного впливу лідера та його послідовників лежить в основі низки теорій лідерства, зокрема транзакційного та трансформаційного лідерства.

На завершення аналізу щодо сутності лідерства зазначимо, що у 1952 р. Г. Герт та С. Мілс виділили чотири фактори, що є важливими для лідерства:

— (1) якості та мотиви лідера як людини;

— (2) образи та мотиви, що існують у свідомості його послідовників і спонукають їх слідувати за лідером;

— (3) ролі лідера;
— (4) інституційний контекст, тобто офіційні та правові норми діяльності лідера та його послідовників [174].

Зазначений перелік доволі системно відображає факторне поле феномену лідерства.

49

1.4.3. Види та типи лідерства

За аналогією до встановлених складових лідерства (особистістю¹¹ та процесної) констатуємо наявність двох основних видів лідерства:

Індивідуальне лідерство: суб'єктом прояву лідерства виступає окрема особистість. Прояв може здійснюватися як безпосередньо щодо себе (саморозвиток особистості), так і щодо інших особистостей.

Інституційне (або організаційне) лідерство: суб'єктом прояву лідерства виступає організація. Прояв може здійснюватися як безпосередньо щодо себе (саморозвиток організації), так і щодо інших організацій.

Такий підхід абсолютно корелюється з поділом будь-якої людської діяльності на два види: індивідуальну та соціально-групову [76, с 31].

Отже, лідерство однієї особистості (стосовно власного життя чи діяльності групи) є індивідуальним. Відповідно, лідерство групи людей (щодо розвитку власної організації чи діяльності інших організацій) — організаційним. У першому випадку ми говоримо про лідера-особистість, у другому — про лідера-організацію.

Первинним у цьому «дуєті» є саме *індивідуальне лідерство*.

Іншими словами, лідерство починається з особистості лідера, його сутності та цінностей. Саме «сила» останніх створює підґрунтя та є імпульсом для впливу як на власне життя і успіх, так і на життя та успіх інших людей чи організацій.

Значення індивідуального лідерства для лідерства організаційного відзначають більшість дослідників цього феномену. Наведемо на підтвердження кілька цитат, які, з нашої точки зору, досить влучно засвідчують вище сказане:

- «Хочеш змінити світ — почни з себе» (М. Ганді).
- «Першочергове завдання лідера не має відношення до вміння керувати іншими людьми — передусім він повинен пізнати себе і навчитися управляти собою» (Я. Бояцис).

Зосереджуючи увагу на *організаційному лідерстві*, зазначимо, що останньому також присвячено багато праць.

50

Калдишнікоад С А

П. Сенге у ракурсі власної теорії саморозвивальної організації формулює організаційне лідерство як «здатність певної спільноти визначати своє майбутнє та, перш за все, підтримувати процес необхідних для цього змін. Джерелом лідерства є здатність підтримувати творчу напругу й енергію, що виникає тоді, коли люди говорять правду і передають іншим своє представлення майбутнього та розуміння теперішнього» [152, с 16].

К. Бланшар, розкриваючи сутність організаційного лідерства, підкреслює, що лідерство «виникає на всіх рівнях організації» [19, с 32].

М. Ке де Врі, аналізуючи характеристики організацій-лідерів, стверджує, що такі організації «дуже чутливі до оточення. Згуртовані, з сильною культурою, спільним баченням світу та системою мислення. Є прихильниками розподіленого лідерства, заохочуючи лідерство на всіх рівнях організації. Підтримують постійні інновації, які є джерелом організаційного життя. Заохочують оптимістичний настрій співробітників. Продукують культуру навчання, реальності помилок, сприйняття різностороннього мислення та дій. Продукують наявність системної перспективи, формування синергетичного ефекту» [81, с 80-82].

Актуальність організаційного лідерства пояснюється потребою здійснення «трансформації організації» в умовах наявних сьогодні тенденцій і відповідно до потреб і викликів суспільного розвитку.

Для визначення основних типів лідерства за основу візьмемо основні типи суспільної діяльності: політичну, державну, підприємницьку, громадську, освітню тощо (*табл. 1.17*).

Констатуючи лідерство як фактор суспільного розвитку, деякі дослідники використовують також поняття *суспільного лідерства*, що, по суті, є об'єднанням політичного і державного лідерства.

Питання політичного лідерства досліджуються вітчизняними науковцями (І. Гладуняк, Л. Гонюкова, М. Пірен, В. Ребкало та ін.) в аспекті аналізу системи політичної влади [26; 28; 125; 140].

51

Таблиця 1.17
ТИПИ ЛІДЕРСТВА

Тип суспільної діяльності	Тип лідерства	Тип лідера-особистості	Тип лідера-організації
Політична	Політичне лідерство	Лідер-політик	Лідер-політична організація
Державна	Державне лідерство	Лідер-державний службовець	Лідер-державна установа
Громадська	Громадське лідерство	Лідер-громадський діяч	Лідер-громадська організація
Підприємницьку	Підприємницьке лідерство	Лідер-підприємець	Лідер-підприємство
Освіта	Освітнє лідерство	Лідер-освітянин	Лідер-освітня організація

Розкриваючи сутність державного лідерства, науковці та практики у сфері державного управління використовують поняття «ефективне врядування»¹⁴.

Я. Паства зазначений термін пояснює таким чином: «Ефективне врядування передовсім означає ефективну ідентифікацію учасників, стейкхолдерів цього сучасного процесу, ідентифікацію їхніх інтересів, потім — дієве оцінювання цих інтересів, віднайдення ефективних способів гармонізувати ці інтереси, у кінці цього процесу — вироблення дієвих рішень» [40, с 11].

Г. Пітере висловлює таку точку зору на вказане поняття: «Врядування в розумінні скерування: це корінь від грецького слова "урядування", це те саме слово, що його вживають у значенні "спрямовувати човна". Етимологічно, як і практично, ми можемо думати про врядування як про завдання скеровувати

¹⁴ Good governance (англ.).

52

економіку та суспільство за допомогою певних колективних важелів» [40, с 27].

М. Даггетт доповнює розуміння державного лідерства ще одним акцентом: «Інтегроване врядування¹⁵ відбиває такий підхід, коли намагаються інтегрувати державну політику наскрізно -через увесь спектр урядових програм» [40, с 29].

У розділі 3 цієї монографії, досліджуючи специфіку діяльності лідерів у трьох основних суспільних секторах — державному, приватному та соціальному (громадському), ми аналізуємо більш детально різні типи лідерів, їх основні ролі, функції та характеристики (компетенції).

1.5. Актуальність лідерства

в умовах сучасного суспільного розвитку

Наукові праці [34; 48; 56; 80; 97; 111; 149; 162], присвячені аналізу суспільного розвитку, ідентифікують значний перелік наявних сьогодні тенденцій, з якого вичленимо наступні чотири, які є важливими у ракурсі нашого дослідження:

- глобалізація;
- демократизація;
- інформатизація та технологізація;
- «тріумф особистості» (зростання ролі людського чинника).

Глобалізація. Поряд з очевидною констатацією глобалізації

як факту, її наслідки є досить суперечливими для суспільного розвитку та все частіше піддаються жорсткій критиці з боку як науковців, так і практиків.

До негативів глобалізації вчені, зокрема, відносять втрату національної та індивідуальної ідентичності: «Глобалізація означає насильницьке об'єднання та уніфікацію. Глобалізація знищує індивідуальні риси людини та перетворює особистості на безформну масу» [149, с 207].

¹⁵ Joint-up government (англ.).

53

Відповіддю на зазначений виклик вбачається розвиток духовної культури, збереження та культивування національних цінностей і традицій, до яких, зокрема, належить і мова. Досить показовим у цьому плані є гасло, під яким функціонує Європейський Союз: «Єдність у різноманітності»¹⁶. У своїй праці «Біля порогу іншого буття» [149] І. Севбо-Белецька таку «єдність у різноманітності» визначає як «глобальність (всесвітність) — духовну єдність при збереженні особистостей» [149, с 207], протиставляючи її глобалізації.

Доречним тут буде звернення і до праці «Суспільство мрії» [55] та її автора Р. Йенсена, який також привертає увагу наукової спільноти до значущості національних культур і цінностей: «Перемогу здобуде

культура, яка зможе продати супротивнику свої цінності, свої ідеологічні принципи. Війну майбутнього можна сприймати як війну менталітетів» [56, с 62—63].

Демократизація. Демократизація суспільства, як ще одна наявна тенденція, на фоні глобалізації виглядає «більш гуманною». До основних її наслідків дослідники, зокрема, відносять підвищення з боку кожної особистості політичної активності та громадянської свідомості, основу яких також формують цінності. На підтвердження зазначеного наведемо такі слова В. Огнев'юка:

- «За прогнозами вчених, ХХІ ст. започаткує загальний злет демократичного вдосконалення суспільства, яке ґрунтуватиметься на силі розуму й людяності. Найяскравішими його виявами стануть висока моральність і духовність» [111, с 311].

- «Сучасна демократія вимагає від особи не лише політичної активності, але й усвідомлення нею власної ролі й значення в життєдіяльності суспільства, а також дій відповідно до власних переконань і цінностей» [111, с 97].

Інформатизація і технологізація. Інформатизація суспільства, пов'язана з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, не є винятком серед інших тенденцій щодо наявності як позитивних, так і негативних наслідків.

^{fi} Integrity in diversity.

54

До позитивів слід віднести підвищення відкритості суспільства та інформаційної доступності, про що Р. Йенсен говорить так: «Інформаційні монополії зруйновані: Інтернет не визнає кордонів» [56, с 62—63]. Як результат, до ключових життєвих компетенцій сучасної особистості належать: інформативність, комунікативність і відкритість (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Управління у «цифровому віці» [81, с 315]

До негативів інформаційно-технологічного прогресу вчені відносять «заглушення індивідуальності в людині» [149, с 55], «відставання моральних законів» [149, с 22] і, як наслідок, констатують:

- «Одним із трагічних наслідків необмеженої індустріально-технологічної експансії стала глобальна криза гуманізму» [80, с 232].

55

- «Головна загроза сучасності приховується у прірві, яка постійно зростає і розділяє самовпевнену технічну могутність і моральність, що полохливо сховалася» [149, с 472].

«Криза гуманізму», «духовна криза», «криза моралі», «криза цінностей» — цей перелік можна, на жаль, доповнити цілою низкою словосполучень, актуальних сьогодні. Про наявність означених криз та їхні наслідки для суспільства зазначають багато вчених:

- «Ускладнення системи сучасного суспільного відтворення породжує численні нестабільні стани, актуалізує проблему моральної невизначеності, знецінювання моральних цінностей» [109, с 12].

- «Економічна криза — це наслідок. Причини лежать значно глибше. І тут слід говорити про цивілізаційну кризу. Це криза пріоритетів, цінностей і глобальних стратегій. Безмежний прагматизм, що переходить в егоїзм та цинізм, — ось основа нинішньої кризи та можливої майбутньої катастрофи» [25, с 7].

Визнання кризи — перший крок до її подолання. Крок другий — ідентифікація причин кризи, а третій — пошук шляхів їх усунення. Одну з причин ми вже озвучили — це інформаційно-технологічна експансія. Другою причиною, за нашим переконанням, є невідповідність рівня соціального управління суспільним потребам і вимогам — криза управління. Цю причину більш детально проаналізовано далі. Зараз же сконцентруємо нашу увагу на останній із означених вище тенденцій, яку ми розглядаємо як шлях подолання наявних криз.

«Тріумф особистості» — тенденція ідентифікована Г. Драйде-ном і Дж. Вое у праці «Революція в освіті» [48] серед шістнадцяти основних тенденцій, що формують обличчя сучасного суспільства. Саме ця тенденція має розглядатися як ключова для забезпечення прогресивного суспільного розвитку. Важливим є той факт, що в ракурсі «тріумфу особистості» акцент робиться на розкриття потенціалу кожної людини. Окрім того, наголос на особистісних якостях актуалізує значущість саме поведінкових компетенцій людини, насамперед її мотивів, цінностей та установок як «фільтру» при побудові власного життєвого шляху та виборі власної життєвої позиції.

56

Кілашніков С. А.

Потреба «зміцнення людської особистості» [149, с 397], «усвідомлення людини як основної та самодостатньої цінності», «розуміння унікальності кожної людської особистості», «можливість максимальної самореалізації кожного» [76, с 20] - ключове завдання сучасної цивілізації, якщо остання бажає не тільки вижити, а й процвітати, передусім духовно: «В сучасних умовах для всієї популяції Homo sapiens стає життєво важливим максимально повне розкриття творчого потенціалу особистості. ...Необхідно якомога скоріше максимально розкріпачити особистість, створити можливості для розкриття творчого потенціалу кожної людини» [149, с 374].

Взаємозв'язок еволюції суспільства та управління є очевидним, і про нього ми вже зазначали у підрозділі 1.1. Критичність цього зв'язку є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку.

В умовах сучасних суспільних трансформацій констатується як підвищення ролі, так і одночасна криза управління, пов'язана з невідповідністю призначення, цілей, змісту, принципів, методів і технологій останнього потребам соціуму:

- «Поступово соціальне управління починає посідати пріоритетне становище у суспільному й економічному прогресі, воно зумовлює соціальний розвиток суспільства в цілому» [109, с 8].

- «В наші дні управління стало дуже поширеним видом людської діяльності. В той же час кардинальні соціально-економічні перетворення... обумовлюють певну кризу теорії та практики управління» [76, с 22].

Як вже зазначалося, саме невідповідність рівня соціального управління сучасним суспільним вимогам і викликам є основними причинами наявних у суспільстві кризових явищ. Про це зазначають як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники:

- «Непоследовність і суперечливість суспільно-політичного і соціально-економічного розвитку обумовлена відсутністю професійного управління на всіх рівнях» [76, с 13].

- «Основна причина хвороби економіки — у неспроможності вищого менеджменту управляти» [138, с 22].

57

Як вихід, убачається необхідність кардинальної зміни нинішньої управлінської парадигми, переосмислення базових параметрів управлінської діяльності:

- «Необхідність перегляду не тільки технології чи методів управління, але й ідеології діяльності тих, хто займає владні позиції» [61, с 10].

- «Людство дійсно вступило в якісно новий етап свого розвитку. Його визначальною ознакою стають нові цілі суспільного виробництва, його зміст і характер. Ця обставина зумовила й необхідність нових підходів до організації та здійснення управління соціальними системами» [76, с 18].

Від того, яка парадигма буде обрана суспільством, залежатиме подальший його поступ — у бік прогресу або регресу: «Шляхи розвитку і людини, і суспільства істотною мірою визначаються тим, яким буде характер соціального управління. Цей характер може як сприяти подальшому прогресу, так і гальмувати його» [76, с 64].

Вибір управлінської парадигми має спиратися на озвучені вище тенденції, як-то — демократизація та «тріумф особистості». Червоною ниткою цієї парадигми має бути морально-етична та ціннісна орієнтація управлінської діяльності: «Соціально-економічні зміни у суспільстві особливо актуалізують роль моралі як невід'ємного фактора культури соціально-економічного управління у системі економічної життєдіяльності соціуму. Вони також вимагають адекватних дій в управлінській стратегії... де людина — особистість, яка акумулює у собі моральні якості, потреби і здібності...» [109 с 8].

Вітчизняні науковці, досліджуючи основні риси, необхідні соціальному управлінню, відзначають

поряд з вище озвученими тенденціями ще «тенденцію до все більшого розосередження управлінських функцій, їхнє переміщення на нижчі рівні управлінської ієрархії та використання здібностей, можливостей і управлінського потенціалу більшої кількості людей» [76, с 375—376].

Така ситуація, у свою чергу, підводить нас до потреби об'єктивні" оцінити нинішні системи професійної підготовки управлінців "а предмет їх адекватності та ефективності. Модернізація освіт-

58

Калашикова С А

ньої парадигми підготовки керівників — актуальне завдання і реальний шлях для виходу суспільства з кризового стану.

Соціальне управління як фактор і одночасно параметр суспільного розвитку набуває нового контексту через переосмислення його цілей, змісту, принципів, методів і технологій реалізації.

З кінця ХХ ст. дослідження у сфері управління сфокусовані на лідерстві. Пояснення цього факту ми вбачаємо як мінімум у двох причинах. Першою причиною є прояв суспільної потреби у лідерстві. Друга причина полягає у відповідності саме лідерства сучасним суспільним вимогам і викликам. Це засвідчує значна кількість досліджень:

- «В умовах швидкоплинної ситуації потреба в ефективному лідерстві набуває особливого, принципового значення у всіх сферах незалежного та взаємопов'язаного життя. Ми більшою мірою потребуємо бачення, розуміння призначення та компасу (принципів і установок), менше нам потрібна дорожня карта. Перетворення, що відбуваються у наші дні практично у кожній галузі та професії, потребують передусім чіткого лідерства, а вже потім управління» [65, с. 106].

- «Лідерство має здатність змінювати хід подій. У всьому світі характер управління очевидно й незворотно переміщується в бік лідерства. Зміни збільшують потребу в лідерах. Потреба у гарних лідерах в кожній галузі людської діяльності постійно зростає» [2, с 246].

- «Менеджмент ефективний в умовах відносної стабільності й ринкових взаємовідносин. Але з того часу ситуація змінилася досить кардинально. Для того, щоб співпадати з цим «новим» світом, акцент потрібно робити не на накопиченні й розширенні, а на трансформації й змінах... Сьогодні нам погрібне лідерство. Нам потрібно навчитися кидати виклик, задавати питання й змінити наш образ мислення та спосіб сприйняття світу... потрібно, щоб лідерство виявляла більшість, а не лише дехто» [118, с 66].

- «Лідерство веде до соціальних змін, і в кінцевому випадку, до розвитку суспільства» [62, с 24].

59

Лідерство як сучасна управлінська парадигма набуває своєї значущості саме у період значних суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій, у період змін. Науковці Великобританії у 2002 р. визначили, що саме лідерство «є ключем для того, щоб здійснити зміни, необхідні для "модернізації" та ефективності в ХХІ столітті» [21, с 13].

Таким чином, саме лідерство є тією новою управлінською парадигмою, якої потребує сучасність задля забезпечення прогресивного поступу. Б. Келлерман сформулювала це таким чином: «З одного боку, лідерство варто розглядати як одну із важливих концепцій, що формують нову парадигму влади, а з іншого — як відображення тенденцій реальних і актуальних змін, що відбуваються як у сучасній економіці, так і в соціумі» [61, с 9].

І тут ми знову логічно підходимо до потреби розвитку управлінського потенціалу, але вже уточнюючи, що орієнтиром для цього має слугувати саме лідерство. Відсутність лідерського потенціалу в управлінців і низька якість управлінської культури чинять суттєві перешкоди суспільному розвитку, спроможності суспільства здійснювати реформи. (в цьому винна діюча нині система підготовки управлінців: «Сучасний підхід до виховання керівників спотворює сутність лідерства, ведучи до тяжких економічних і політичних наслідків» [99, с 5].

Як альтернативу наявній системі та перспективу руху констатуємо модель професійної підготовки управлінців-лідерів, підтверджуючи нашу позицію положеннями з інших досліджень, присвячених вивченню цього питання:

- «Підготовка не просто менеджерів, а саме лідерів стала завданням першої необхідності» [83].

- «Світ відходить від старого стилю менеджменту в напрямі До нової концепції ефективного лідерства, що породжує індустрію розвитку лідерства¹⁷» [180, с 9].

Leadership Development. Industry.

60

Калашикова С А

Імплементация лідерства забезпечує успішний організаційний розвиток. У підрозділі 1.3 ми вже зазначали про наявність організаційних трансформацій, наявність і актуальність цих трансформацій є відображенням нинішніх тенденцій суспільного розвитку: «З кожним роком зростає рівень нестабільності. Звичні, соціальні системи, що існують протягом віків, тепер перестають задовольняти потребам

суспільства. Політичні, економічні, технологічні та соціальні зміни потребують корінної перебудови звичних організаційних моделей» [21, с 13—14].

Аналіз наукових праць, присвячених життєдіяльності організацій, дав змогу виявити кілька суттєвих тенденцій у розвитку сучасних організацій. Першою з них є *відмова від ієрархічних структур* на користь плоских і мобільних: «Трансформація вимагає "вилучення" людей з організаційних "коробок" та включення їх у гнучкі, флюїдні системи управління» [167, с 73]

Однією з причин такої критичної позиції є той факт, що ієрархічні структури не забезпечують необхідних можливостей для розвитку творчого потенціалу кожної особистості: «Структура сучасних організацій пригноблює розвиток талантів, а не розвиває їх» [3, с 231]. Саме тому констатується «необхідність заборони на ієрархію, побудова нових структур і систем, які вивільнять енергію людей» [167, с 55] та визнається, що «можливість максимальної самореалізації кожного стає передумовою розвитку організацій» [76, с 20], умовою їх виживання, життєдіяльності та успіху.

Друга тенденція, притаманна сучасному організаційному розвитку, — це *зміна взаємовідносин* у колективі, в основу яких повинні бути покладені: місія, цінності, моральні норми та вже озвучена орієнтація на особистість. Про це говорить значна кількість дослідників концепту сучасного управління:

- «Взаємовідносини між співробітником та його безпосереднім керівником є найважливішим фактором, який визначає, які почуття людина має до своєї роботи. Роль лідера полягає не у контролі над оточуючими, а у створенні середовища, в якому кожний підлеглий мав би можливості для професійного зростання та розвитку» (38, с 238).

61

- «Організація майбутнього буде зорієнтована на взаємовідносинах, вона буде фокусуватися на місії, базуватися на цінностях. Хороші манери та ввічливість є суттєво важливими для успішних взаємовідносин на всіх рівнях організації, і ці фактори вийдуть на перший план в ефективному лідерстві» [167, с 35].

- «Найважливішою особливістю сучасного управління є, насамперед, зміна соціальної організації, перенесення уваги на взаємини між людьми у процесі виробництва, на мораль як одного із складників цих відносин» [109, с 12].

Для того, щоб гідно відповісти на вищезазначені суспільні виклики, сучасним інституціям необхідно сприйняти та сприяти розповсюдженню на всіх організаційних рівнях нової управлінської парадигми — лідерства, і першим кроком на цьому шляху має стати «виращування» лідерів:

- «Ніякі інвестування у матеріальні ресурси організації не можуть бути порівняні з інвестуванням у найважливіший ресурс, а саме — у лідерів на кожному рівні, які визначають нові параметри діяльності, нову ясність, нову відданість візії та місії організації» [167, с. 86].

- «Першим кроком на шляху зміни стилю менеджменту п будь-якій компанії могла б стати освіта в галузі лідерства. Лідер, замість того щоб бути суддею, стане колегою, консультантом, який веде своїх людей, вчиться у них та разом з ними» [138, с 1181].

Таким чином, ми знову і знову стверджуємо необхідність підготовки управлінців саме па засадах лідерства.

62

Калашиков С А

Висновки АО розділу 1

На основі аналізу наукових праць констатуємо такі висновки:

1. Пошук ефективних шляхів для забезпечення якісного соціального управління — актуальна проблема сьогодення як у нашій країні, так і за кордоном. Удосконалення управління в аспекті підвищення ефективності є необхідною умовою його існування, реалізації та розвитку. Успішність вирішення завдання удосконалення залежить від розуміння сутності та природи управління.

2. Соціальне управління має триєдину природу, одним із проявів якої є професійна діяльність. Для своєї реалізації соціальне управління потребує залучення людей, засобів і базується на відповідному світогляді.

3. У своїй еволюції управління як вид професійної діяльності пройшло три етапи розвитку: від адміністрування через менеджмент до лідерства як вищого порівняно з попередніми еволюційного та якісного рівня управління.

4. Дослідження з питань лідерства становлять окремих науковий напрямок теорії управління, який досить ефективно розвивається, еволюціонує, постійно розширюючи спектр сутності поняття «лідерство» та його проявів.

5. Лідерство визначається як положення (стан) особистості та процес залучення послідовників до певної діяльності. Пер-шоумовою прояву лідерства є особистість лідера (лідерські якості особистості).

6. Виділяють два основні види лідерства — індивідуальне та інституційне (організаційне).

Індивідуальне лідерство: суб'єктом прояву лідерства виступає окрема особистість. Прояв може здійснюватися як безпосередньо щодо себе (саморозвиток особистості), так і щодо інших особистостей.

Інституційне (або організаційне) лідерство: суб'єктом прояву лідерства виступає організація. Прояв може здійснюватися як безпосередньо щодо себе (саморозвиток організації), так і

63

щодо інших організацій. Первинним у цьому «дуеті» є саме індивідуальне лідерство.

7. Сучасні суспільні трансформації та діючі тенденції актуалізують потребу в лідерстві як новій управлінській парадигмі, що веде до зростання суспільного попиту на керівників-лідерів. Відсутність лідерського потенціалу в управлінців чинить перешкоди суспільному прогресу.

8. В умовах констатації лідерства як вищого еволюційного та якісного рівня управління очевидною стає потреба трансформації засад, на яких має здійснюватися професіоналізація управління на даному етапі суспільного розвитку. Оновлення з метою приведення у відповідність до сучасних вимог потребують світоглядні засади управлінської діяльності, інструментальний спектр та, найголовніше, специфіка професійної підготовки управлінців (призначення, зміст, форми, методи, засоби і результати навчання) у напрямі розвитку лідерського потенціалу.

9. Професійна підготовка сучасних управлінців має бути переосмислена через призму принципів нової управлінської парадигми — лідерства. Модернізація освітньої парадигми підготовки керівників — актуальне завдання і реальних шлях для виходу суспільства з кризового стану.

10. Вищезазначене підтверджує актуальність дослідження теоретичних і методичних засад професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій.

РОЗДІЛ 2

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНЦІВ ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Тільки удосконалюючи себе, людина може отримати надію покращити життя інших.

Робін Шарме

2.1. Професіоналізація управління

Пошук ефективних шляхів для забезпечення якісного управління — актуальна проблема сьогодення. Успішність її вирішення прямо залежить від розуміння природи самого управління та забезпечення його професіоналізації.

Термін «професіоналізація» досить часто зустрічається у сучасній науковій літературі здебільшого в розумінні спеціальної підготовки людей до виконання ними професійної діяльності. Поряд із цим аналіз даного поняття засвідчує більш широкий спектр його сутності.

Зокрема, А. Цвик розглядає «професіоналізацію особистості» як:

- (1) професійну освіту (педагогічний підхід);
- (2) професійну реалізацію, приналежність до визначеної професійної спільноти (професійний підхід);
- (3) набуття соціального статусу через професію (соціологічний підхід) [172].

Вчений виділяє дві складові професіоналізації особистості:

- професійний розвиток — становлення професійної свідомості;
- професійна соціалізація — формування професійних знань, умінь, навичок, засвоєння соціальних і професійних норм [172, с 259].

Результатом професіоналізації є професіоналізм особистості. Тобто, рівень професіоналізму особистості є показником ефективності здійснення процесу професіоналізації.

65

Для визначення поняття «професіоналізація управління» скористаємося озвученими у розділі 1 положеннями щодо сутності управління.

Удосконалення управління є необхідною умовою його існування, реалізації та розвитку. Якість управління визначається якістю задіяних в управлінському процесі людських ресурсів, інструментів та світоглядного підґрунтя. Удосконалення управління потребує відповідних дій, що дадуть змогу:

- підвищити професійний рівень людей, які здійснюють управління (управлінців);
- модернізувати систему інструментів (методи, засоби), що використовуються для управління (управлінська інфраструктура);
- оновити систему поглядів, на якій будується сам промес управління (філософія управління).

Вищезазначене дає змогу сформулювати визначення поняття «професіоналізація управління» таким чином:

Професіоналізація управління — це процес, метою якого є підвищення ефективності управління, що включає діяльність з:

- розвитку управлінців задля підвищення їх професійного рівня;

- розроблення, запровадження та модернізації інструментів управління у формі відповідних методів, засобів і технологій задля створення управлінської інфраструктури;
- формування відповідного світогляду у формі філософії управління (поняття, принципи, методологія) задля наявності відповідних орієнтирів щодо реалізації самого управління.

Рис. 2.1 та рис. 2.2 ілюструють отримані висновки щодо сутності професіоналізації управління, а також відображають взаємозалежність між його складовими.

За аналогією з професіоналізацією особистості можна зазначити, що результатом професіоналізації управління є «професіоналізм» управління, який містить:

- професіоналізм управлінців;
- якість управлінської інфраструктури;
- рівень суспільного світогляду щодо управління.

66



Рис. 2.1. Професіоналізація управління як вплив на управління з метою підвищення його ефективності

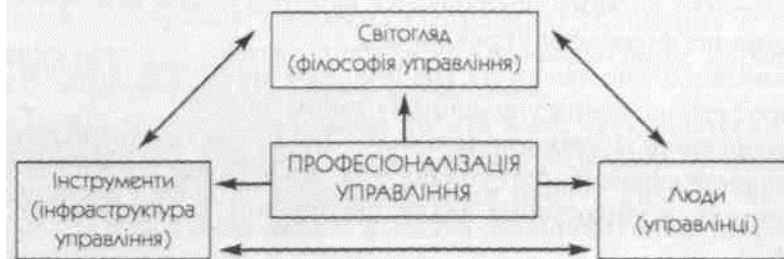


Рис. 2.2. Професіоналізація управління та взаємозалежність складових управління

Інтегральний характер якості управління передбачає необхідність реалізації дій у всіх трьох напрямках і врахування взаємозалежності складових зазначеного процесу.

Зроблені висновки дають підстави виділити три такі складові у структурі професіоналізації управління як процесу, метою якого є підвищення ефективності управління:

- (1) розвиток управлінців;
- (2) створення управлінської інфраструктури;
- (3) формування філософії управління.

Традиційно під професіоналізацією управління розуміють лише професійний розвиток управлінців: «Суть професіоналізації менеджменту полягає в тому, що управлінські функції вико-

67

-,іуються спеціально підготовленими фахівцями з менеджменту, спроможними досягти високої продуктивності керованих ними організацій» [74, с. 151].

Більш комплексне розуміння базується на твердженні, що детерміновані у структурі професіоналізації управління процеси — розвиток управлінців, створення управлінської інфраструктури та формування філософії управління — є, з одного боку, взаємопов'язаними (оскільки впливають на зміст один одного) складовими одного явища. З іншого боку, ці процеси реалізуються окремо й паралельно один з одним, що означає їх певну автономність.

Важливо підкреслити, що останнім часом у науковому середовищі є помітною тенденція підвищення уваги до третьої складової професіоналізації управління — філософії управління, яка, зокрема, констатується вітчизняними філософами в такий спосіб: «Під філософією управління можна розуміти узагальнену систему теоретичних поглядів, аргументованих уявлень і фундаментальних ідей, які обґрунтовують цілі та зміст управлінської діяльності в єдиному контексті процесів культурно-історичного, матеріального і духовного розвитку суспільства та окремих його підсистем» [76, с. 167].

Зміщення фокусу з питання розроблення управлінської інфраструктури (яке домінувало в науці управління протягом останніх десятиліть) до питань філософії управління є принципово важливим, оскільки веде до розуміння визначальної ролі саме світоглядної складової у розвитку суспільства та зокрема управління.

Оскільки зовнішній вплив на професіоналізацію управління цілком логічно є інтегрованим результатом впливу на його складові, спробуємо ідентифікувати фактори, що впливають на сутність кожного з означених складових процесів професіоналізації Управління.

Щодо першої складової очевидним є факт, що розвиток управлінців безпосередньо залежить і визначається станом системи професійної підготовки як основного базису професійного розвитку.

Управлінська інфраструктура (засоби, методи і технології, "ю використовуються для реалізації управління), виступаючи

Ід Калашнікова С.А.

другою складовою професіоналізації управління, є результатом розвитку науки і практики (які є пов'язаними).

Основним фактором, що впливає на зміст філософії управління (як третьої складової професіоналізації управління) конкретного історичного етапу розвитку суспільства, є саме суспільство, його стан і тенденції розвитку. Про це, зокрема, В. Кремень зазначає так: «Одна з основних передумов розвитку уявлень про управління і розвиток принципів і закономірностей самого соціального управління полягає у необхідності обов'язкового урахування діючих тенденцій суспільного розвитку» [76, с 309], конкретизуючи далі таким чином: «...не тільки саме соціальне управління виявляється залежним від прийнятих у даному суспільстві правово-регулятивних норм, а й погляди на його сутність, призначення і зміст, на методи і засоби його здійснення. Ці погляди виступають певним відображенням і своєрідною конкретизацією пануючого суспільного світогляду» [76, с 395].

Вищезазначене дає змогу відобразити фактори впливу на складові професіоналізації управління (рис. 23).

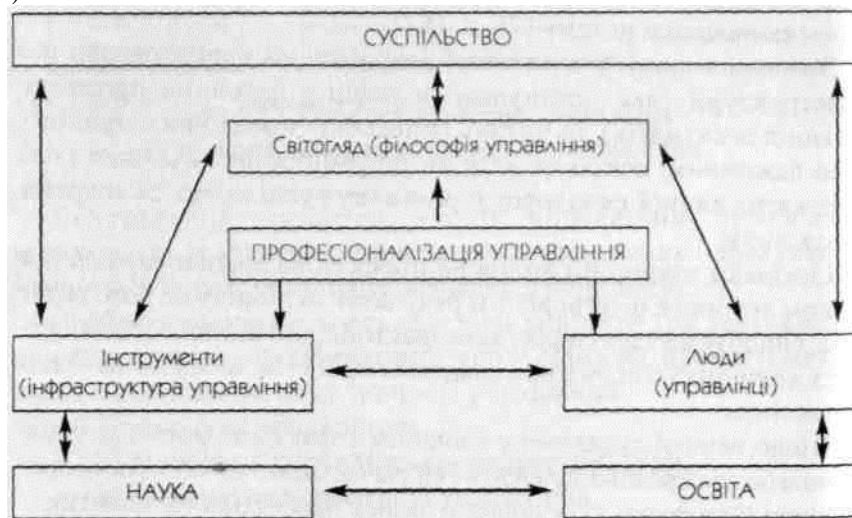


Рис. 2.3. Фактори впливу на професіоналізацію управління та їх взаємовплив

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

Отримане схематичне зображення ілюструє систему взаємозв'язків, що визначають професіоналізацію управління, а відповідно — і впливають на якість управління. Контекст такого впливу перебуває у прямому взаємозв'язку з контекстом суспільного гереловитпа та його трансформаціями.

Предметом нашого дослідження є саме професійна підготовка (професійний розвиток) управлінців як складова процесу професіоналізації управління. Тому надалі зупинимося безпосередньо на її аналізі, залишивши дві інші складові професіоналізації управління поза увагою в межах цієї монографії.

2.2. Професійна підготовка управлінців як складова професіоналізації управління

Сучасне суспільство характеризується високим рівнем динамізму та широким спектром змін. Ця характеристика отримала назву «турбулентності суспільства».

Про актуальність змін зазначав ще Гераклід, стверджуючи, що постійними є тільки зміни. Цікавим є той факт, що термін «зміни» походить від давньо-французького слова «changer», первинне значення якого — «вигин», або «поворот» (гілок, що тягнуться до сонця, або виноградної лози) [153, с 15].

Зміни як соціальне явище є сьогодні предметом досліджень у різних сферах — від економічної до психологічної. Зміни досліджуються на різних рівнях: суспільному, організаційному та особистісному (індивідуальному).

Готовність ефективно функціонувати в умовах змінного середовища — критична характеристика сучасної особистості, яку іменують як «адаптивність» і відносять до ключових компетенції сьогодення.

Зміни лежать в основі трансформаційного лідерства. Термін «трансформаційне лідерство», введений Д. Бернсом, передбачає "трансформування, перетворення людини. В основі такої особистісної трансформації лежить визнання того, що трансформація людини, зміна її поведінки можлива лише при трансформації її

70

Колішніков С. А

установок. Тобто трансформаційне лідерство має у своїй основі моральне і духовне підґрунтя: «Трансформаційне лідерство за своєю суттю є моральним, оскільки покращує поведінку людей та посилює їхні духовні прагнення» [118, с 340].

Трансформаційне лідерство стосується як особистості (індивідуальне лідерство), так і організації (організаційне лідерство).

П. Сенге визначає трансформацію організації як «глибокі зміни для позначення організаційних реформ, у процесі перебігу яких досягається зміна цінностей, прагнень і поведінки людей при одноманітній зміні проектів, методів, стратегій і систем. Організація не просто починає робити щось нове: вона нарощує можливості, для того, щоб діяти по-новому, по суті, щоб бути готовою до подальших змін» [153, с 15].

Головною рушійною силою змін на всіх рівнях є навчання, в результаті якого відбувається трансформація¹⁸ особистості та організації.

Ще Конфуцій розглядав навчання як процес трансформації, який відбувається в середині однієї людини, але через взаємодію з іншими людьми. Для того, щоб навчання забезпечило результат, знання, отримані у процесі навчання, мають бути засвоєні, усвідомлені та узгоджені з поглядами й установками конкретної людини.

Значення навчання для організаційного розвитку розкриває, зокрема, П. Сенге [151 — 152], який вводить у практику управління досить популярний сьогодні термін «саморозвивальна організація¹⁹». На думку П. Сенге, такі організації відрізняються від інших тим, що можуть самі моделювати своє майбутнє. У цьому ракурсі важливо зазначити такий асоціативний зв'язок.

Англійське слово «learning» (навчання) виникло з індоєвропейського іменника «leis», що означає «шлях, дорога». Тобто, «to learn» (навчатися) означає «йти нескінченною дорогою, яка приведе кожною з нас до своєї мети» [118, с 34]. Англійське

¹⁸ Первинне значення лат. слова «transformatio» — зміна форми, перетворення.

¹⁹ Learning (self-learning) organization, developing (self-developing) organization

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

71

слово «leader» утворено від дієслова «to lead», що означає «вести». У свою чергу, етимологія англосаксонського кореня у словах «lead», «leader», «leadership» бере свій початок від «laed», що означає «шлях», або «дорога», дієслово «laeden» означає «мандрувати». Очевидно, що така етимологічна близькість, спорідненість слів «лідерство» та «навчання» є не випадковою, вона засвідчує значення освіти у розкритті лідерського потенціалу кожної особистості, а особливо сьогоднішніх і потенційних керівників.

Професійна підготовка управлінських кадрів спрямована на розвиток професійної компетентності керівників. Професійний розвиток, у свою чергу, визначається як процес безперервний, що здійснюється на основі широкого спектру видів, форм, методів, технологій і засобів навчання та сприяє удосконаленню управлінської діяльності. Базисом професійного розвитку, його «стрижнем» є прагнення особистості до досконалості у своїй професійній діяльності.

У наш час з огляду на діючі тенденції роль професійної освіти управлінців набуває критичного значення як для розвитку всього суспільства, так і окремих держав та організацій: «На початку XXI ст. всім стало зрозуміло, що рівень розвитку та ефективність управлінської моделі визначають конкурентоздатність Національних економік та окремих компаній. У світі конкурують не тільки технології та інтелектуальні ресурси, а й управлінські підходи та прийоми. У цих умовах управлінська освіта стає у певному сенсі найважливішим вихідним елементом ефективної моделі менеджменту» [86]. Професійна підготовка управлінців є складовою загальної системи професійної освіти (освіта в даному аспекті розуміється як соціальний інститут, процес і Результат набуття особистістю професійних якостей).

Аналіз праць [11; 16; 23-24; 58; 84; 86; 90; 93; 99; 114; 121-122; 143—145], присвячених професійній освіті та безпосередньо освіті управлінській, засвідчує потребу її кардинальної модернізації у напрямі:

- відповідності структури і змісту підготовки фахівців перспективним потребам;

72

- підвищення ефективності наукових досліджень для забезпечення підготовки фахівців на

рівні вимог завтрашнього дня;

- зміни парадигми організаційного і кадрового забезпечення навчально-виховного процесу;
- підвищення якості навчального процесу за рахунок оптимізації змісту навчання і шляхом запровадження інноваційних педагогічних технологій;
- гуманізації та гуманітаризації [76, с 364—365].

На рівні професійної підготовки управлінців зміни потребує зміст, методи і результати освітнього процесу.

Перелік відомих і діючих сьогодні форм і методів у системі освіти управлінських кадрів є досить широким. Добре відомою є таблиця, що ілюструє залежність між рівнем засвоєння матеріалу та використанням різних форм навчання (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

РІВЕНЬ ЗАСВОЄННЯ МАТЕРІАЛУ ЗАЛЕЖНО ВІД ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

Форма навчання	Рівень засвоєння матеріалу, %
Лекція	5
Читання	10
Аудіо- та відеосупровід процесу передавання інформації	20
Демонстрація	20
Дискусія	50
Практичне завдання	75
Навчання інших	90

Багатолітня практика використання зазначених методів у системі професійної освіти управлінців засвідчила їх відносно (часом дуже низьку) ефективність.

73

Таким чином, з одного боку, ми маємо низьку ефективність традиційних методів професійної підготовки управлінців, що протягом багатьох років використовувалися та й використовуються у системі професійної освіти, з іншого — зміну призначення такої підготовки та принципів її побудови. Все це веде до необхідності традиційних методів трансформації.

Ще одним важливим чинником трансформації є запровадження у систему професійної освіти компетентнісного підходу, що, у свою чергу, вимагає використання принципово інших педагогічних і методологічних засад: «Компетенції не можуть генеруватися у процесі традиційного "викладання" на предметно-змістовному рівні» [8, с 11].

2.3. ЕВОЛЮЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ (зарубіжний досвід)

Якість управлінців (як результат першої складової процесу професіоналізації управління) безпосередньо залежить і визначається станом і змістом системи професійної підготовки, яка є основним базисом для забезпечення професійного розвитку (вдосконалення) управлінських кадрів.

Аналіз джерел [16; 38; 61; 74; 86; 99; 116; 175] дав змогу виявити певні факти щодо становлення та розвитку системи професійної освіти управлінців за кордоном.

Відомо, що вже наприкінці XIX ст. (до 1881 р.) пруські школи державного управління пропонували для управлінців програму з державного управління. Контент навчання складали наукові методи, статистичний аналіз, теорія прийняття рішень. Додатково до щоденної навчальної практики (лекції, семінарські заняття) використовувались вправи, схожі на ситуаційний ^ааналіз, розбір навчального прикладу.

1881 р. був ознаменований відкриттям бакалаврської програми з комерції в Університеті Пенсільванії. Започаткування програми відбулося завдяки зусиллям бізнесмена Дж. Уортона. Са-

74

Калашнікова С. А.

ме з цієї програми взяла свій початок відома Уортонська школа бізнесу при Університеті Пенсільванії.

У 1900 р. у Дартмутському коледжі була відкрита перша програма, що надавала ступінь магістра в бізнесі.

Гарвардський університет розпочинає магістерську програму з ділового адміністрування у 1908 р. Саме з цього часу в обіг входить популярний нині термін «МВА»²⁰. Знаменним в історії цього відомого

закладу також є рік 1912, коли в академічну практику підготовки управлінців завдяки саме Гарвардському університету був запроваджений метод ситуаційного аналізу (відомий як «метод кейсів» або «кейс-метод»). Метод використовувався у програмі MBA з другого року навчання під назвою «Мистецтво ведення бізнесу» як обов'язкова дисципліна.

На початку XX ст. у США починається стрімкий розвиток мережі шкіл бізнесу, що спричинило появу у 1916 р. першої акредитаційної організації з професійної підготовки управлінців — Американської асоціації університетських шкіл бізнесу²¹.

У 1925 р. свою діяльність розпочала програма MBA Стен-фордського університету.

У 1931 р. у Массачусетському технологічному університеті за ініціативи А. Слоуна (голови корпорації General Motors) на денному відділенні була започаткована програма для топ-менеджерів під назвою «Sloan Fellows». Через певний час такий формат програм наслідували Стенфордська та Лондонська школи бізнесу.

1940-ві роки XX ст. відзначені появою нового формату програм для досвідчених управлінців, яка отримала досить відому сьогодні назву — AMP²². Засновниками цієї програми вважа-

²⁰ Master of Business Administration — магістр бізнес-управління, магістр ділового адміністрування.

²¹ AACSB — American Association of Colleges and Schools of Business.

²² Advanced Management Program.

75

даються Гарвардський і Чиказький університети. Слід зазначити, що більшість діючих сьогодні програм AMP схожі на скорочений курс MBA.

У 1943 р. розпочалося навчання за програмою для керівників вищої ланки (EMBA²³) на вечірньому відділенні Чиказького університету. Вечірня форма навчання й у наші дні залишається однією з основних для програм професійної підготовки управлінців.

1946 р. ознаменувався відкриттям Британського інституту менеджменту. Наступним у мережі шкіл з управління Великої Британії став Національний коледж персоналу у м. Хенлі, відкритий у 1947 р.

Поряд з позитивними тенденціями та очевидними здобутками у сфері професійної освіти для управлінців необхідно зазначити й про негативні явища, притаманні цьому періодові.

Зокрема, кінець 1940-х рр. вважається початком кризи програм MBA. про яку Г. Мінцберг говорить так: «Стала очевидною нездатність навіть таких елітних закладів почути голос, що потребує "керівників нового типу". Бізнес змінювався швидко, а знання, отримані студентами з книг і "кейсів" стояли на місці» [99, с 26].

У 50-х рр. XX ст. серед спільноти шкіл бізнесу США популярності набуває Вища школа адміністрування і промисловості при Технологічному інституті Карнегі²⁴, відома зараз як Університет Карнегі-Меллона (м. Пітсбург, штат Пенсільванія). Із самого початку свого існування ця школа була зорієнтована на наукове дослідження управління, результатом чого став той факт, що у 1950-х рр. школа стала «найвидатнішим науковим Центром, яким коли-небудь ставала школа бізнесу. Все це сприяло випуску з її стін стабільної кількості докторів, які в результаті вплинули на інші школи бізнесу, а багато хто з них стали деканами таких шкіл» [99, с 28].

²³ Executive MBA. Graduate School of Industrial Administration — GSIA.

Ів

Калашикова С. Л

Наприкінці 1950-х рр. за підтримки Фонду Форда²⁵ і Корпорації Карнегі²⁶ як відповідь на зазначену кризу в професійній підготовці управлінців ініціюється проведення досліджень з метою ідентифікації загальних наукових засад для вирішення управлінських завдань. Результати двох досліджень у формі звітів були оприлюднені у 1959 р. Ці два документи суттєво вплинули на науковість програм підготовки управлінців.

У 1960-х рр. XX ст. встановилася «базова схема» MBA у форматі денного навчання для молодих людей до 30-ти років з головним акцентом на бізнес-функціях.

У 1963 р. з метою розвитку управлінської освіти в Іспанії була прийнята постанова уряду про доповнення назв факультетів економіки словами «ділове адміністрування».

Середина 1970-х рр. ознаменувалася введенням у програмах MBA нових дисциплін, зокрема теорії прийняття рішень і теорії організаційної поведінки.

У 1980-х рр. М. Портер опублікував працю «Стратегія конкуренції», де запропонував аналітичну схему, яку миттєво підхоплюють курси з ділової політики. Праця заклала основу для розвитку дисципліни «Стратегічне управління» та запровадження її інструментарію як у програми професійної підготовки управлінців, так і в управлінську практику: «Метод М. Портера надавав у розпорядження викладачів сучасну основу для серйозних досліджень. Відбувся зсув від політики управління до стратегії та від сконцентрованості на синтезі — до концентрації на аналізі» [99, с 37].

З метою сприяння управлінській освіті у 1980-х роках Національна рада академічних нагород Великобританії стала виділяти субсидії на створення МВА.

1983 р. ознаменований новим проривом у професійній освіті управлінців, пов'язаним із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій і розвитком дистанційної освіти.

Ford Foundation. Carnegie Corporation.

77

У цей період МВА у форматі дистанційного навчання пропонує Відкритий університет Великобританії. Королівський університет Канади започатковує ЕМВА у формі відеоконференцій, які доповнюються очними сесіями та навчальними поїздками до інших країн з метою ознайомлення з провідною практикою ведення бізнесу. Університет Дюка розпочинає міжнародну програму для керівників під назвою «Глобальна ЕМВА»²⁷, основу якої складають мережеві дискусії та завдання для «віртуальних» команд.

У 1985 р. у Франції створена Асоціація шкіл бізнесу, яка на той час об'єднала 11 елітних приватних шкіл [16, с 83].

Подальші зусилля науковців і практиків управління спрямовуються на подолання кризи МВА та оновлення програм з метою їх відповідності суспільним потребам. Початок 1990-х рр. анонсувався на сторінках «Business Week» як «революційний, як час радикального перегляду змісту навчальних програм» [99, с 188] бізнес-шкіл, основні зусилля яких були спрямовані на викладання управління як комплексного предмета, а не сукупності окремих функцій. Крім того, у практику МВА входять дисципліни, спрямовані на розвиток соціальних навичок, серед яких — робота в команді, лідерство та ін.

90-ті роки ХХ ст. ознаменовані ще й тим, що у цей час активно поширюється практика запровадження міжнародних МВА та навчальних закордонних стажувань для управлінців.

У цей же період в університетах США запроваджується практика введення у програми МВА додаткових спеціалізацій.

У 1997 р. широкому загалові пропонується документ під назвою «Огляд програм ЕМВА»²⁸, який констатує, що 90 % таких програм містять дев'ять стандартних базових дисциплін: економіка, кількісні методи, маркетинг, фінанси, організаційна поведінка, міжнародний бізнес, стратегії управління [99, с 186].

Global Executive MBA. Executive MBA Review,

78

Кінець 1990-х рр. характеризується активним пошуком стандартів для сертифікації управлінців. Зокрема, Велика Британія ініціює створення групи «Ініціатива хартії менеджменту»²⁹.

У листопаді 1999 р. Державні вимоги щодо підготовки менеджерів вищої кваліфікації за програмами «Магістр ділового адміністрування (МВА)» затверджені у Російській Федерації.

Період з 1998 по 2001 рік є значущим для розвитку професійної освіти управлінців у ФРН, оскільки 70 % всіх програм МВА були започатковано саме у цей період. їх кількість у 2001 р. склала 3 тис. осіб [16, с 12—13].

Наприкінці ХХ ст. у Китаї (в основному за рахунок тісної кооперації із зарубіжними країнами) існували вже 62 акредитовані школи бізнесу, які випускали щорічно майже 15 тис. володарів МВА [16, с 12-13].

У 2003 р. Міжнародна асоціація коледжів і шкіл бізнесу на своєму звітному річному засіданні «зробила перший крок до глобалізації бізнес-освіти, схваливши міжнародні бізнес-освітні стандарти» [16, с 16].

Таким чином, на початок ХХІ ст. у результаті еволюції теорії управління та управлінської практики у системі професійної освіти формується потужний складник під назвою «управлінська освіта». Найбільш розвиненим підвидом управлінської освіти виступає «бізнес-освіта». «Управлінська освіта» відносно до «бізнес-освіти» є поняттям більш широким, оскільки охоплює, крім бізнес-структур, ще й державне управління, управління не-комерційними організаціями та управління в інших галузях економіки (освіта, охорона здоров'я тощо).

«Бізнес-освіта» визначається як «професійна освіта та навчання людей, які беруть участь у виконанні функцій управління на підприємствах» [16, с 38].

Історичний процес становлення і розвитку бізнес-освіти з другої половини ХХ ст. до нашого часу російські дослідники розбивають на три етапи відповідно до домінуючих парадигм (табл. 2.2).

²⁹ Management Charter Initiative.

79

Таблиця 2.2

ПАРАДИГМИ БІЗНЕС-ОСВІТИ

Характеристики	Парадигми

	Наукова	Системна	Мережева
Корпорація	Наукова	Відкрита	Знаннева
Період домінування	60—70-ті роки XX ст.	80-90-ті роки XX ст.	Початок XXI ст.
Критика попередників	Орієнтація на «працевлаштування», описовість у освіті, погляд у минуле	Завищена оцінка ролі аналітичних методів, відрив від реальностей бізнесу	Прірва між вимогами світу бізнесу та освітою, що збільшується
Стимул виникнення	Стрибок у розвитку науки	Стрибок мінливості зовнішнього середовища	Стрибок у розвитку ІКТ та управління знаннями
Концептуальна зміна	Переосмислення менеджера	Переосмислення корпорацій	Переосмислення школи бізнесу
Об'єкт перетворення	Зміст навчання	Відносини з об'єктом навчання	Процес навчання
Головні новації	Якісні методи, поведінкові науки, бізнес-функції, кейс-метод	Курси-інтеграції, взаємонавчання, «живі» проекти, тренінги	Перехід до рішення реальних проблем бізнесу, від колективного до індивідуального. Від дискретного у часі до неперервного

Примітка: таблиця розроблена на основі [16, с 52]

Відповідно до зміни парадигм бізнес-освіти видозмінювалося і «обличчя» бізнес-шкіл, основні параметри яких подані у *Шабл. 2.3*.

80

Таблиця 2.3

ПАРАДИГМИ БІЗНЕС-ОСВІТИ ТА ШКОЛИ БІЗНЕСУ

1	Парадигми		
	Наукова	Системна	Мережева
Корпорація	Наукова	Відкрита адаптивна та підприємницька	Знаннева
Період	60-70-ті роки XX ст.	80-90-ті рр. XX ст.	Початок XXI ст.
Структура корпорації	Ієрархічна (функціональна)	Адаптивна (матрична), глобальна	Мережева, «адхократична», що базується на знаннях
Бажаний випускник	Менеджер-джерараліст	Менеджер-новатор Лідер-підприємець	Лідер, який управляє знаннями
Ключові компетенції	Широкі професійні знання	Здатність до адаптації Здатність до лідерства та змін	Здатність до лідерства та навчання
Домінуючі програми	«Канонічна» програма MBA	«Гнучка» програма MBA «Клієнторієнтовані» програми	Програми безперервного навчання

Навчальні заклади	Школа бізнесу	Дивергентна філософія школи бізнесу Корпоративний університет, консультативний центр	Віртуальний університет, тренінговий центр
Провідні підрозділи	Кафедри	Програми — кафедри (матрична структура) Дизайнери — програми — кафедри	Мережі — тренінгові центри

Примітка: таблиця розроблена на основі (16, с 57)

81

Розвиток бізнес-освіти постійно моніториться на предмет ефективності діяльності шкіл бізнесу та програм підготовки управлінців. Поряд з наявними позитивними оцінками серед експертів лунають і досить критичні, на зразок: «Програми МВА «проштовхують» теорії, концепції, моделі, інститути й прийоми в аудиторіях, відірваних від життя» [99, с. 43].

Адекватна оцінка (у розумінні об'єктивної, своєчасної та розвивальної) програм професійного розвитку управлінців є тим інструментом, який дає змогу прогнозувати «портрет» майбутнього управлінця, а відтак і його вплив на суспільний розвиток. Від того, яким буде обраний профіль випускника шкіл управління залежить і «портрет» нашого суспільства: «Особистість керівника, рівень його професійної та управлінської компетентності, його загальної та професійної культури та морально-вольові якості виступають важливими передумовами нормального функціонування та розвитку системи» [76, с 296].

Якість управлінців (як результат програм професійної підготовки) впливає на якість управління, а якість управління впливає на якість суспільства.

Про прямиий зв'язок між якістю управління та станом розвитку суспільства зазначають як зарубіжні, так і вітчизняні науковці: «Цілі та якість соціального управління на всіх рівнях та результати його практичної реалізації виступають показником характеру функціонування і розвитку суспільства, а відтак і добробуту та соціально-психологічного самопочуття людей» [76, с 1.54 — 155].

Таким чином, потребує усвідомлення, визнання та озвучення вплив професійної освіти управлінців на стан суспільства. Г. Мінцберг, аналізуючи наслідки діяльності бізнес-шкіл, стверджує, що сьгоднішні проблеми в суспільстві є породженням учорашніх рішень у сфері управлінської освіти:

- «МВА обов'язково призводить до всіх можливих негативних наслідків. Їх дія поширюється за стінами шкіл через випускників, які починають управляти компаніями, й поширюється далі — в світ, оскільки він формується цими ж організаціями. Це підриває й наші організації, й суспільний уклад, так як і самі навчальні заклади» [99, с 76].

82

Калашникова С. А

- «Навчальні програми МВА приваблюють велику кількість людей з якостями найманця — нетерплячих, агресивних, егоїстичних, — а після закінчення дають їм можливість швидко займати впливові місця в суспільстві. МВА — навчання, яке сприяє «найманському» стилю управління... такий стиль управління далекий від лідерства» [99, с 101].

Отже, ми знову стикаємося з необхідністю зміни парадигми професійної підготовки управлінців, і орієнтиром цієї парадигмальної трансформації визначається саме лідерство, яке має змінити (або, щонайменше, доповнити) домінуючу сьогодні парадигму менеджменту у сфері професійної освіти управлінських кадрів.

У. Слім ще в 1957 р. зазначив: «Є різниця між керівництвом і лідерством. Лідери та люди, які йдуть за ними, демонструють одні з найдавніших найбільш природних та ефективних з усіх відомих нам форм людських взаємовідносин. Керівник і ті, ким він керує, є проявом пізнішого продукту історії, який є не таким романтичним і натхненним. У лідерстві втілюється дух особистості та передбачення. Лідерство — це мистецтво. Менеджмент — це наука. Менеджери — необхідні, лідери — обов'язкові. Гарна система створює ефективних менеджерів, а потребує дещо більшого. Ми повинні знайти управлінців, які є не тільки кваліфікованими менеджерами, але й натхненними і надихаючими лідерами, призначеними... для того, щоб зайняти вищі посади в управлінському апараті» [2, с 35].

Таким чином, аналіз становлення та розвитку професійної освіти управлінців у зарубіжних країнах засвідчує актуальну потребу зміни освітньої парадигми та орієнтації її на підготовку лідерів.

Особистість лідера — це і є той «профіль управлінця», який має бути взятий за орієнтир для програм професійної підготовки, які реалізуються сучасними школами управління. Інструментом, який дає змогу здійснити перехід саме до профілю управлінця-лідера, є компетентісно орієнтований підхід, який

набуває все більшої актуальності, популярності та визнання у системі професійної освіти.

83

2.4. Застосування компетентнісно орієнтованого підходу для професійного розвитку управлінців

2.4.1. Базові поняття компетентнісно орієнтованого підходу

Запровадження в освіту компетентнісно орієнтованого підходу — один із дієвих шляхів її реформування та вдосконалення якості. Застосування компетентнісного підходу при розробленні та реалізації програм професійної підготовки управлінців розглядається як дієвий шлях підвищення їх ефективності.

На перехресті наукових дискусій сьогодні перебувають як проблема вироблення узгодженої позиції щодо розуміння базових понять компетентнісного підходу (серед яких — компетенція, компетентність), так і сам алгоритм застосування зазначеного підходу на практиці: «Нові запити сучасного суспільства щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнісній основі, що, відповідно, обумовлює потребу розробити технології оцінювання рівня компетентностей та компетенцій» [69, с 26].

Цікавим є той факт, що появи та широкому розповсюдженню компетентнісного підходу в системі освіти ми маємо завдячувати саме системі професійного розвитку, оскільки поняття «компетентність» і «компетенція» з'явилися як інструмент управління розвитком персоналу.

Серед засновників підходу є родина Спенсерів (Лайн Спенсер і Сайн Спенсер), які протягом десятків років, починаючи з початку 1970-х років, здійснювали дослідження щодо ідентифікації та значення компетенцій в управлінні персоналом, зокрема спираючись на праці Д. МакКлелланда.

Результати досліджень знайшли відображення у низці публікацій та дали поштовх розповсюдженню компетентнісного підходу в різних сферах: «В 1991 році метод оцінки компетенцій був використаний понад 100 дослідниками у 24 країнах» [157, с 7].

Результатом двадцятирічного дослідження Спенсерів з оцінки професійних компетенцій стала праця «Компетенції на роботі» [157].

84

Келашнікова С. А.

Наразі питання компетентнісно орієнтованої освіти досліджують такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку³⁰ (далі — ОЕСР) та ін.

Компетентнісний підхід покладено в основу Європейської рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя³¹. Розроблення цього документу розпочалося у 2006 р. у межах програми «Освіта і навчання 2010». Їх схвалення Європейською комісією відбулося у 2008 р.

У педагогічній літературі (особливо вітчизняній [8; 35; 69; 87; 137; 176]) констатується відсутність єдиного розуміння значення базових положень і понять компетентнісно орієнтованого підходу та їх взаємозалежності. Досягнення консенсусу з цього питання можливе за умови врахування як результатів науково-методологічних наирацювань (зарубіжних і вітчизняних), так і здобутків практичної імплементації компетентнісно орієнтованого підходу (здебільшого зарубіжний досвід).

Почнемо аналіз з етимології основних понять компетентнісного підходу.

Поняття «компетентність³²» є давнішим за поняття «компетенція³³» щодо їх застосування у системі освіти та, зокрема, у системі професійної підготовки. Обидва слова походять від латинського «*competere*», що означає «відповідаю», «підходжу». У свою чергу, латинське слово «*competens*» означає «здібний», «той, що відповідає вимогам» [175, с 244]. Звернення ж до словників, за свідченням В. Лугового, дає такі результати: «Компетентність — авторитетність, досвідченість. Компетентний — кваліфікований. Компетенція — 1) якість; 2) коло повноважень» [87, с 10].

⁰ Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

¹ The Key Competences for Lifelong Learning — A European Framework.

² Competence (англ.).

³ Competency (англ.).

85

Компетентність. Вітчизняні вчені (В. Ягупов, В. Свистун) пропонують таке визначення поняття «компетентність»: «Компетентність — це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності» [176, с 6].

Російські фахівці, у свою чергу, стверджують, що «компетентність — це здатність людини щодо рішення робочих завдань і отримання необхідних результатів роботи» [154].

Дж. Равен, підкреслюючи інтегрований характер цього поняття, запропонував таке визначення поняття «компетентність»: «Здатність людини, необхідна для виконання конкретної діяльності у певній

предметній галузі. Ця здатність передбачає наявність у людини таких якостей, рис і здібностей:

- вузькоспеціалізоване знання;
- особливі предметні навички;
- способи мислення;
- розуміння відповідальності за свої дії» [176, с 5—6].

На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачає «спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні і соціальні потреби» [69, с 8], що потребує комплексу знань, умінь, ставлень, цінностей.

Європейські фахівці також визначають поняття «компетентність» як «здатність застосовувати знання й уміння» [69, с 8], що базується на особистих рисах.

Експерти ЮНЕСКО трактують поняття компетентності як «поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень» [69, с 8] для застосування у повсякденній діяльності.

У дослідженні «Якість освіти та компетенції для життя»³⁴ компетентність розглядається як «здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо... в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях», таким чином підкреслюю-

Quality Education and Competencies for Life.

86

Калашникова С. А.

чи, що «компетентність — поняття, що логічно походить від ставлень, цінностей, умінь і знань» [69, с 8].

Взаємозв'язок понять «компетентність» і «компетенція». Важливим для теоретичного аналізу та практичного застосування є розуміння взаємозалежності між поняттями «компетентність» і «компетенція», яка є такою: «Компетентність є результатом набуття компетенцій» [69, с 20]. При цьому компетенції сприймаються як «похідне, вужче від поняття "компетентність"» [69, с 48]. Цю саму залежність А. Хуторської визначає таким чином: «Компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенції» [176, с 5].

На підтвердження наведених визначень понять «компетентність» і «компетенція» та залежності між ними О. Овчарук у роботі «Компетентісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи» [69] наводить такі факти:

- Відповідно до визначення Міжнародної ради стандартів для навчання, досягнень та освіти³⁵ компетентність — це спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність. При цьому поняття компетентності містить набір компетенцій у формі знань, вмінь і установок, які «дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності» [69, с 7].

- Експерти науково-дослідної програми ОЕСР «Визначення та відбір компетенцій»³⁶ зазначають, що «компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних... ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії» [69, с 10].

Компетенція. Компетенції — це складові компетентності, які, зокрема, визначаються так: «Компетенції — це властивості особистості, які важливі для ефективного виконання роботи на від-

³⁵ International Board of Standards for Training, Performance and Instruction -IBSTPI.

³⁶ Definition and Selection of Competencies — DeSeCo.

87

повідній позиції, та які можуть бути вимірянні шляхом спостереження поведінки» [133].

Л. Спенсер і С. Спенсер ідентифікували основні положення компетентісного підходу таким чином:

- «Компетенція — базова якість індивідуума, яка має причинне відношення до ефективного виконання у роботі чи інших ситуаціях.

- Базова якість означає, що компетенція є сталою (усталеною) частиною особистості, яка може визначати поведінку людини у численній кількості ситуацій та робочих завдань.

- Причинне відношення означає, що компетенція обумовлює та викликає визначену поведінку та виконання» [157, с 9].

Вищезазначене підтверджує правомірність використання у нашому дослідженні ключових понять компетентісно орієнтованого підходу у такому формулюванні:

- **Компетентність**³⁷ — здатність людини ефективно виконувати певну (у т.ч. професійну) діяльність.

- Компетенція³⁸ (у множині — компетенції³⁹) — особисті характеристики людини, що визначають її поведінку та впливають на рівень виконання певної (у т.ч. професійної) діяльності).

- **Компетентність** є результатом набуття компетенцій.

- **Компетенції** є складовими компетентності.

Л. Спенсер і С. Спенсер у праці «Компетенції на роботі» [157] запропонували «Словник компетенцій» у форматі: Кластер компетенцій (компетентність, містить 2—5 компетенцій) — Компетенція — Поведінкові індикатори (3—6 для кожної компетенції). Поведінкові індикатори визначаються дослідниками як «найменші одиниці, що застосовуються для спостереження за компетенціями» [157, с 349]. Оцінка компетенцій базується на визначенні індикаторів, що свідчать про наявність або відсутність відповідної поведінкової компетенції та її рівень.

Competence (англ.). Competency (англ.). Competencies (англ.).

88

Кдлашиїтовд С. А.

Для ілюстрації кореляційного зв'язку між основними поняттями компетентісно орієнтованого підходу Л. Спенсер і С. Спенсер використовують таку асоціацію:

- поведінкові індикатори аналогічні «атомам»;
- компетенції аналогічні «елементам», описаним за допомогою кількох поведінкових індикаторів;
- кластери компетенцій відповідають «макромолекулам» або «хімічним сім'ям» [157, с 349—350].

Йдучи від меншого до більшого, отримуємо такий ланцюжок компетентісно орієнтованого підходу: індикатор —*■ індикатори —*■ компетенція —*- компетенції —»- компетентність —*- компетентності.

2.4.2. Компетентності та їх типи

У сучасних джерелах [35; 48; 69; 78; 87; 176; 191; 214], присвячених компетентісно орієнтованому підходу, значна увага приділяється ідентифікації існуючих компетентностей (множина від «компетентність») та їх типам.

Л. Спенсер і С. Спенсер у своїй праці «Компетенції на роботі» [157] визначили, зокрема, такі кластери компетенцій (компетентності):

- «Досягнення та дія».
- «Допомога та обслуговування інших».
- «Вплив».
- «Менеджерські компетенції».
- «Когнітивні компетенції».
- «Особиста ефективність».

Відповідно до результатів дослідження Г. Гарнера людина від природи володіє як мінімум сьома типами компетентностей:

- мовною; Ф
- логіко-математичною;
- музичною;
- просторово-візуальною;
- кінетичною (фізичною);

89

- міжособистісною (соціальною);
- внутрішньоособистісною [48, с 120—122].

Розрізняють загальні та специфічні (предметні) компетентності, зокрема виявлено 30 загальних компетентностей та специфічних компетентностей в 9 предметних областях (у т.ч. ділове адміністрування) [87, с 9].

Т. Шамова, аналізуючи професійну компетентність, виділяє у ній три складові:

- професійну компетентність, пов'язану з безпосередньою професійною діяльністю;
- соціальну компетентність, яка реалізується у вмінні співпрацювати, організовувати спільну діяльність колективу на досягнення цілей, брати на себе відповідальність за спільні результати;
- особистісну компетентність — здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, прагнення до постійного підвищення своєї освітньої компетентності [176, с 6].

Н. Кропотова визначає професійну компетентність як «систему особистісних якостей, знань і умінь, що обумовлюють готовність і здатність фахівця (професіонала) здійснювати професійну діяльність у контексті наявних соціально-економічних і етнокультурних реалій» [78, с 50].

В. Луговий щодо категоризації компетентностей застосовує такий підхід: «Більш системно і науково обгрунтовано можна було б визначити та згрупувати компетентності, враховуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних (суб'єктних) відносин. У такому разі можна теоретичним шляхом дійти висновку про існування п'яти видів компетентностей:

- інтелектуально-знансєвих;
- творчо-інноваційних;
- ціннісно-орієнтаційних;

- діалогу (консенсусно)-комунікаційних;
- художньо-творчих» [87, с 11].

Вітчизняні науковці та практики додатково використовують Поділ на три основні надкомпетентності:

90

Калашнікова С. А.

- духовну;
- розумову;
- вольову [35].

Відповідно до проекту Європейської Комісії «Налаштування освітніх структур у Європі» компетентності тлумачаться як «інтегральне і "динамічне поєднання" знань, умінь, цінностей, здатностей, інших особистих якостей» [87, с 9].

Вітчизняні та зарубіжні науковці у дослідженнях, присвячених компетентнісному підходу, оперують терміном «ключові компетентності». До таких, зокрема, відносять як ті, що «сприяють досягненню успіхів у житті», так і ті, що «сприяють підвищенню якості суспільних інститутів, відповідають багатоманітним сферам життя» [69, с 11]

ОЕСР запропонувала розглядати класифікацію ключових компетентностей як «стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя» [69, с 9—10], сформулювавши основні принципи розроблення таких класифікацій. Підхід, запропонований ОЕСР, знайшов своє продовження у низці міжнародних документів: Біла книга Європейської Комісії (1996 р.), Меморандум з освіти впродовж життя (2000 р.), План дій Європейського Союзу та Ради Європи (2002 р.), План дій з навичок і мобільності Європейської Комісії (2002 р.) та ін.

У наукових та освітніх джерелах зустрічаються різні класифікації ключових компетентностей. Наприклад, Рада Європи до ключових компетентностей зараховує такі: багатокультурна, інформаційна, соціальна, політична, комунікативна, загальнокультурна, пізнавально-інтелектуальна, трудова, підприємницька, побутова [69].

Зазначимо, що процес ідентифікації базових (ключових компетентностей) триває.

91

2.4.3. Компетенції: основні типи і види

Зорієнтуємося тепер щодо основних видів наявних компетенцій.

Л. Спенсер і С. Спенсер у вже згадуваній нами праці «Компетенції на роботі⁴⁰» [157] визначили п'ять типів компетенцій:

1. Мотиви. Те, про що людина думає або чого хоче; що викликає дію. Мотиви націлюють та направляють поведінку на певні дії.

2. Психофізіологічні особливості (або властивості). Фізичні характеристики та відповідні реакції на ситуації або інформацію.

3. Я-концепція. Установки, цінності або образ-Я людини.

4. Уміння. Здатність виконувати визначене фізичне і розумове завдання.

5. Знання. Інформація, якою володіє людина у певних змістових (('іграх [157, с 9—10].

Зазначимо, що запропоновані типи компетенцій чітко корелюються з відомою моделлю компетентності Леклерка та чотириступеневою моделлю розвитку компетентності спеціаліста (рис. 2.4).



Рис. 2.4. Чотириступенева модель розвитку компетентності спеціаліста на основі чотирирівневої моделі компетентності Леклерка

⁴⁰ Competencies at Work.

92

Калдиніков С. А.

Відповідно до чотирьох зазначених рівнів розвитку компетентності визначимо притаманні їм характеристики (компетенції) {рис. 2.5}.

Динаміка	Мотивація	Розвивальна функція — БУТИ	Поведінкові компетенції — МОТИВИ, РИСИ, ЦІННОСТІ, УСТАНОВКИ
Стратегія	Адаптація	Творча функція — ВОЛОДІТИ	Вміннєві компетенції — НАВИЧКИ (автоматизовані вміння)
Демультіплікація	Основні вміння	Діяльнісна функція — ВМІТИ	Вміннєві компетенції — ВМІННЯ
Спеціалізація	Знання	Інформаційна функція — ЗНАТИ	Знаннєві компетенції — ЗНАННЯ

Рис. 2.5. Рівні компетенцій

Отже, відповідно до визначених рівнів ідентифікуються три основні види компетенцій:

- знаннєві — у формі наявних знань⁴¹;
- вміннєві — у формі наявних вмінь (навичок)⁴²;
- поведінкові — у формі наявних мотивів, психофізіологічних якостей, цінностей, установок⁴³.

Спенсери зазначають також, що знаннєві та вміннєві компетенції є «поверховими характеристиками людини» та є видимими, у той час як поведінкові (мотиви, психофізіологічні якості та Я-концепція) є прихованими, «глибшими», оскільки розташовані «у самій серцевині особистості» [157, с 10]. Зазначене дослідники зобразили графічно (рис. 2.6).

⁴¹ Knowledge (англ.).

⁴² Skills (англ.).

⁴³ Motives, features, values, attitudes (англ.).

93

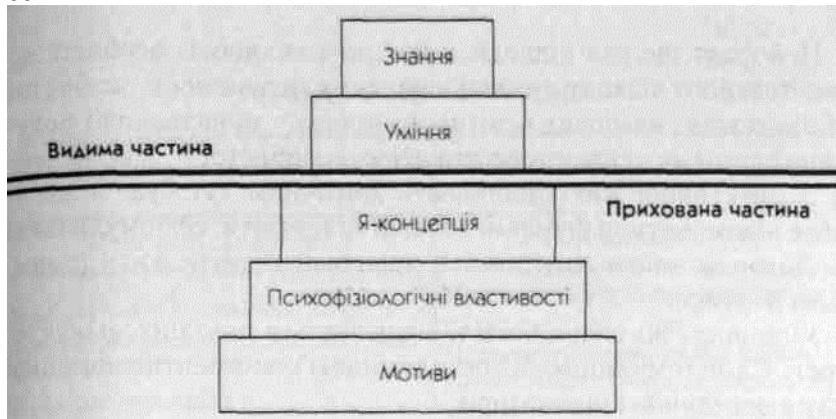


Рис. 2.6. Модель айсберга

Ідентифікація професійних компетенцій — ключове завдання компетентісно орієнтованого підходу для забезпечення професійного розвитку персоналу організації. Саме тому важливим є дотримання при визначенні компетенцій певних вимог до них. Зокрема, компетенції повинні:

- бути пов'язані зі стратегічними цілями компанії;
- покривати весь поведінковий репертуар, необхідний для рішення ключових робочих завдань;
- вирізняти високу та низьку якість виконання роботи;
- мати чіткі та ясні визначення;
- бути вимірними кількісно;
- бути незалежними одна від одної;
- відображати мову і культуру організації [133].

Важливо підкреслити той факт, що при запровадженні компетентісно орієнтованого підходу відбулося не просто визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетенцій особистості, а саме визнання поведінкових компетенцій як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь, про що, зокрема, В. Байден-^{КО} висловився так: «Здібності, готовності та знання виявляються^{ПО} в'язаними відносно цінностей та реалізуються засобами вольо-^Вих імпульсів» [8, с 4].

94

Цей факт ще раз підводить нас до важливості особистісно орієнтованого підходу в освіті, визнання первинності особистості щодо всіх складових освітнього процесу та визнання і розуміння освіти як основи життєтворчості особистості, забезпечення її ефективної життєдіяльності. Доречним тут буде згадати добре відомі чотири фундаментальні цілі освіти, сформульовані Ж. Делором: вміти жити, вміти працювати, вміти жити разом, вміти вчитися.

Успішність життєдіяльності визначається поведінкою особистості. Саме тому мінімальною одиницею компетентнісного підходу є поведінкові індикатори.

Поведінкові індикатори — це показники, що дають змогу встановити рівень оцінювальної компетенції. Ідентифікація поведінкових компетенцій та їх індикаторів — досить молодий напрямок діяльності в освіті порівняно з досвідом оцінювання знанневих і вмінневих компетенцій. Тому вважаємо за необхідне зупинитися на цьому аспекті дещо детальніше.

Для прикладу наведемо кілька визначень деяких актуальних для управління-лідера поведінкових компетенцій:

- «Творчість — процес продукування нових образів» [103, с 74].
- «Широта мислення — спроможність вириватися з вузького кола ідей, усвідомлювати кінцевість проблеми..., передбачає цілеспрямованість і пошук оптимального варіанту» І ЮЗ, с 75].
- «Самостійність — передбачає самостійну постановку проблеми та її рішення» [103, с 76].

Як вже зазначалося, оцінка поведінкових компетенцій базується на визначенні індикаторів, що свідчать про наявність або відсутність компетенції і її рівень. Табл. 2.4 містить приклад поведінкових індикаторів, зокрема для компетенції «організованість». ДодатокД пропонує ще кілька описів поведінкових компетенцій у термінах індикаторів.

Визначення та опис базових понять компетентнісно орієнтованого підходу дає змогу перейти до опису механізму його застосування для професійної підготовки управлінців-лі-дерів.

95

Таблиця 2.4

ПРИКЛАД ОПИСУ КОМПЕТЕНЦІЇ

Організує і планує: заходи, роботу та ресурси Організованість „ • ^{wl} Складає і контролює розклад і плани.	
Позитивні індикатори	Негативні індикатори
Приділяє увагу плануванню ресурсів Складає, реалістичні плани, визначаючи етапи Перевіряє виконання	Неправильно приймає рішення щодо ресурсів і розкладів Неправильно розміщує пріоритети Недостатньо контролює виконання планів

Примітка: приклад взято із джерела [133].

2.4.4. Функціонально-компетентнісний аналіз професійної діяльності та професійний розвиток управлінців

Традиційно орієнтиром для визначення змісту програм професійної освіти управлінців слугують професійні функції. У ракурсі компетентнісно орієнтованого підходу ці функції аналізуються в аспекті їх ефективного виконання і для цього ідентифікуються базові компетенції, які є підґрунтям ефективності виконання визначених професійних функцій.

Як результат аналізу, ідентифікується набір базових компетенцій (знанневих, вмінневих, поведінкових), які й слугують орієнтирами для побудови змісту програм професійної підготовки управлінських кадрів. Схематично це можна зобразити за допомогою таблиці (табл. 2.5).

Кінцевим пунктом застосування такого функціонально-компетентнісного аналізу є так званий «профіль посади». Такий профіль використовується як інструмент під час відбору кандидатів на посаду, орієнтир для оцінки наявних компетенцій та основа для розроблення програм професійного розвитку управлінців.

96

Калашникова С. А.

Таблиця 2.5

ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

Функція	Знаннева компетенція	Вміннева компетенція	Поведінкова компетенція
---------	----------------------	----------------------	-------------------------

Функція 1	31	B1	П1
Функція 2	32	B2	П2
Функція 3	33	B3	П3

Запровадження компетентнісного підходу в систему освіти веде до зміни самої процедури розроблення та формату побудови змісту освітніх програм: «Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу, насамперед, визначається принципово іншими принципами його відбору і структуруван-ня, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу — набуття компетенцій» [69, с 66—67].

Виокремлення та визначення компетенцій як підгрунтя для набуття компетентності у певній сфері веде до зміни кінцевих результатів освітнього процесу — навчальних результатів, а саме: від моделі «ЗУН — Знання, Уміння та Навички⁴⁴» ми переходимо до моделі «ЗВУ — Знання, Вміння, Установки», де останні символізують увесь спектр поведшкових компетенцш (мотиви, риси, цінності, установки).

Описаний вище метод функціонально-компетентнісного аналізу має відповідний алгоритм щодо його застосування для програм професійного розвитку управлінців:

⁴⁴ Розділення умінь і навичок є досить умовним, оскільки навички є автоматизованими вміннями. Важливо також зазначити, що в англійській мові такий поді-» відсутній і щодо вмінь та навичок використовується один термін «skills», що також підтверджує штучність поділу.

97

1. Побудова моделі базових професійних компетенцій⁴⁵. Результат — профіль посади.
2. Комплексна оцінка наявних компетенцій. Результат — профіль управлнця № 1 (до професійного навчання).
3. Визначення різниш між необхідними та наявними компе-тенціями. Результат — навчальні потреби⁴⁶.
4. Розроблення навчальної програми та її реалізація.
5. Оцінка навчальних результатів. Результат — набуті компетенції та профіль управлнця № 2 (після професійного навчання).

У результаті застосування компетентнісного підходу структура навчальних програм професійного розвитку управлінців набуває такого вигляду (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ
ПРИ КОМПЕТЕНТНІСНОМУ ПІДХОДІ**

Модуль назва	Компетенція 1	Компетенція 2	Компетенція 3	Компетенція 4	Компетенція 5
1	X		X		
2	X	X		X	
3		X	X		X

¹ Модель базових професійних компетенцій (профіль посади за компетен-Пями) — набір професійних компетенцій, необхідних для ефективного виконання "Рофесііної діяльності.

¹ Л. Спенсер і С. Спенсер також радять додатково визначати для розвитку саме компетенції, які «є рентабельними з точки зору навчання» та, відповідно, "Рати найбільш рентабельні варіанти розвитку» [157, с 297].

98

Калашнікова С. А.

При формуванні програми професійного розвитку для конкретного співробітника за основу беруться його навчальні потреби у формі тих компетенцій, що потребують розвитку. Для ілюстрації цього скористаємося таблицею 2.7.

Таблиця 2.7

**ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СПІВРОБІТНИКІВ НА ОСНОВІ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Співробітник ШБ	Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3	Модуль 4	Модуль 5

1		x	x		
2	x	x		x	
3	x		x		x

Остання таблиця також іменується «шаблоном розвитку», який визначається для кожного співробітника окремо і, таким чином, є особистісно орієнтованим.

Оцінка наявних і набутих у результаті навчання компетенцій слугує важливим показником ефективності освітніх програм, а саме ефективність останніх і потребує підвищення в умовах сьогодення: «Нові запити сучасного суспільства щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнісній основі, що, відповідно, обумовлює потребу розробити технології оцінювання рівня компетентностей та компетенцій» [69, с 26].

Описана вище технологія, принципи та базові положення компетентісно орієнтованого підходу слугують базисом для модернізації програм професійної підготовки управлінських кадрів, забезпечення їх спрямування на розвиток лідерського потенціалу управлінців.

99

Висновки до розділу 2

Здійснений аналіз дає змогу констатувати такі висновки:

1. Професіоналізація управління — це процес, метою якого є підвищення ефективності управління, що включає діяльність з:

- розвитку управлінців задля підвищення їхнього професійного рівня;
- розроблення, запровадження та модернізації інструментів управління у формі відповідних методів, засобів і технологій задля створення управлінської інфраструктури;
- формування відповідного світогляду у формі філософії управління (поняття, принципи, методологія) задля наявності відповідних орієнтирів щодо реалізації самого управління.

2. Професіоналізація управління за своєю структурою є поєднанням трьох взаємопов'язаних елементів, серед яких:

- розвиток управлінців;
- створення управлінської інфраструктури;
- формування філософії управління. Взаємопов'язаність складових професіоналізації управління проявляється, зокрема, у тому факті, що еволюційний рівень однієї зі складових безпосередньо впливає на рівень іншої складової.

3. Вплив професіоналізації на ефективність управління здійснюється через вплив на світогляд (філософію управління), інструменти (інфраструктуру управління) та управлінців шляхом розвитку їхньої управлінської компетентності. Це, у свою чергу, породжує необхідність врахування та відображення у процесі професійної підготовки управлінських кадрів сучасних тенденцій розвитку філософської думки з питань управлінської культури та забезпечення випереджального характеру цієї підготовки щодо її впливу на інфраструктуру управління.

4. Становлення системи професійної освіти управлінських кадрів з кінця XIX ст. до нашого часу тісно пов'язане з еволюцією теорії управління та практикою професійної діяльності Управлінців. Широкий спектр програм професійної підготовки Управлінців є результатом відповіді освітньої системи на потре-^Ги суспільства.

100

Калашикова С, А

5. Професійна підготовка управлінців є складовою системи професійної освіти. Компетентісно орієнтований підхід є інструментом модернізації програм професійної підготовки управлінців з метою підвищення їх ефективності.

6. При запровадженні компетентісно орієнтованого підходу відбувається не просто визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетенцій особистості, а саме визнання поведінкових компетенцій як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь.

7. Парадигмальний зсув в освіті пов'язаний з переходом від кваліфікацій до компетенцій, від знаннево орієнтованої освіти до орієнтації на компетенції особистості (у першу чергу пове-^Гдінкові) для забезпечення її ефективної життєдіяльності.

8. Визнання компетенцій як орієнтирів і результатів навчального процесу веде до необхідності переосмислення та оновлення змісту, методів і засобів навчання задля забезпечення їх відповідності сучасним викликам суспільства. Визнання компетенцій (якостей особистості) як орієнтирів і результатів

навчального процесу засвідчує важливість особистісно орієнтованого підходу в освіті, визнання первинності особистості відносно всіх інших складових освітнього процесу.

9. Запровадження компетентісно орієнтованого підходу сприяє формуванню нової парадигми професійної підготовки управлінців. Базові професійні компетенції управлінців виступають орієнтирами для розроблення програм професійної освіти та є результатами їх реалізації. Застосування чіткого алгоритму функціонально-компетентісного аналізу дає змогу забезпечити кореляцію між професійним профілем посади та результатами реалізації програм професійної підготовки і розвитку управлінців.

10. Орієнтиром для реалізації програм професійної підготовки управлінців в умовах сучасних суспільних трансформацій і викликів є профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера як інтегрований і збалансований набір знань, умінь і поведінкових компетенцій, необхідних для якісного виконання управлінських функцій, в якому домінуючу роль відіграють саме поведінкові компетенції.

РОЗДІЛ 3

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УПРАВЛІНЦІВ-ЛІДЕРІВ (АНАЛІЗ ПРОВІДНОГО ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ)

Хороші системи освіти створюють умови, в яких виростають лідери.

Ажон Ада/р

3.1. Лідер: типи, ролі функції, якості

Перелік основних типів лідерів відповідно до основних підвидів соціального управління (державне управління, бізнес-управління, управління освітою, управління громадськими організаціями тощо) є таким: політичний лідер, державний лідер, бізнес-лідер, лідер-освітянин, громадський лідер та ін. При такій категоризації типів лідерів акцент робиться на сферу їх діяльності. Коротко зазначимо специфіку кожного типу.

Політичний лідер. Вікіпедія⁴⁷ політичним лідером вважає, зокрема, керівника політичної партії, який має високий авторитет, реальну владу і здатний її реалізовувати задля вирішення соціальних і політичних завдань.

Зміст політичної діяльності та її специфіка відображаються на функціях політичного лідера. Однією з основних функцій вважається підтримка життєдіяльності політичного союзу, Що потребує відповідної політичної програми, стратегії й тактики.

Важливим фактором успіху політичного лідера є наявність сильної команди, здатної організувати його прихильників. Цікаво, що про наявність такої команди та її специфіку писав ще Н. Макіавеллі, відзначаючи, що про розум правителя судять передусім з того, яких людей він до себе наближає.

Вікіпедія [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/>

102

Феномен політичного лідерства є предметом широкого спектру наукових досліджень, актуальність детермінується тенденцією до зростання політичної активності громадян і тієї роллю, яку відіграє саме політичне лідерство у житті сучасного суспільства.

Державний лідер. Проблема наявності та нарощування лідерського потенціалу саме у сфері державної служби особливо актуалізувалася в останні десятиліття у зв'язку з реформами та трансформаціями моделей державного управління. Останні спільно з сутністю державного лідерства і «портретом» державного лідера детально представлені у підрозділі 3.3.

Лідер-підприємець (бізнес-лідер). Особистість бізнес-лідера є найбільш популярною порівняно з іншими типами лідерів на предмет її дослідження науковцями і практиками. Значна кількість сучасних джерел, присвячених лідерству, у своїй прикладній частині зорієнтовані на підприємницьку практику [3; 12; 19; 61; 67; 118; 138], значна кількість новацій у сфері розвитку лідерського потенціалу виходить саме з бізнес-середовища.

Важливою для нашого дослідження є констатація тенденції зближення та взаємопроникнення суспільного (політичного, державного і громадського лідерства) з бізнес-лідерством. Про це, зокрема, зазначають Б. Келлерман у праці «Оновлене лідерство: політика і бізнес» [61] та Ф. Хессельбайн у праці «Про лідерство» [167]. Таке зближення проявляється, зокрема, у профілі (рамках компетенцій) лідера та домінуванні (порівняно з організаційними та особистими цілями) суспільної значущості дій лідера.

Лідер в освіті. Відповідно до запропонованого нами визначення лідер в освіті — це «особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших» [49, с 454].

Безпрецедентне зростання ролі освіти, її значення для розвитку суспільства в умовах сучасних реалій, так званої «економіки знань» породжують значну увагу з боку науковців і потребу з боку практиків і громадськості до «персоналі» лідера в освіті. З метою сприяння освітньому лідерству провідними державами світу розробляються та реалізуються на національному

рівні відповідні стратегії, основним компонентом яких виступає розвиток лідерів-освітян, у т.ч. через їх професійну підготовку. Детальний аналіз таких програм здійснено у підрозділі 3.4.

Лідер-громадський діяч. Розвиток громадянського суспільства — важливе завдання сьогодення, вирішення якого здійснюється через посилення сектора громадських організацій, їх ролі в житті суспільства. Потреба у «громадсько активних» інституціях переходить у потребу в громадських активістах — лідерах, «впрошування» яких починається ще через систему шкільного самоврядування.

Вікіпедія означає громадського лідера як громадського діяча, людину, яка відзначається своєю активністю та енергійністю на громадській роботі.

Аналіз джерел [3; 12; 19; 33; 38; 39; 54; 61-62; 67; 79; 81; 91; 93; 101; 108; 118; 138; 152; 157; 167; 169; 174; 263] засвідчує наявність досить різноманітних точок зору щодо основних ролей і функцій сучасного лідера (незалежно від сфери їх діяльності).

Дж. Каузес та Б. Познер ще у 1980-х рр. виділили п'ять ключових ролей лідера:

1. Шукати нові можливості.
2. Спонукаати людей до спільного бачення, орієнтувати на перспективу, залучати послідовників.
3. Надавати можливість іншим проявити себе. Заохочувати співпрацю та допомогу в індивідуальному розвитку.
4. Моделювати спосіб життя та розвитку. Захоплювати людей власним прикладом і концентрувати спільні зусилля на результатах.
5. Надихати людей. Високо оцінювати досягнення та гідно заохочувати послідовників [118, с 10].

Фактично ті самі ролі, але дещо в іншому баченні запропоновано^{Бани} У праці «Навчання лідерству» [108]: «У лідера є чотири ро-■ які він має успішно виконувати:

1-Створення атмосфери взаємної довіри шляхом поділу сіма спільних цінностей.

*■ Прояснення цілей — трансформація візи у конкретні цілі.

ь.

104

Калашнікова С. А.

3. Налаштування процесів і систем.

4. Розвиток талантів».

Останнім часом дослідження з питань лідерства роблять особливий акцент на виконання лідером ролі провідника змін: «Тому, хто не налаштований на зміни, важко бути ефективним лідером. Сучасне суспільство не дає можливості вибирати між спокоєм та змінами. Останні є неминучими, і ступінь їх перетворень росте з кожним днем» [81, с 29].

Д. Глейхер запропонував формулу готовності до змін, відповідно до якої: « $C=f(A,B,D)>X$, де C — необхідна зміна, A — незадоволеність наявним станом справ, B — чітке бачення бажаного майбутнього стану, D — перші практичні кроки, X — видатки змін» [169, с 248].

Бачення лідера як виконавця ролей експерта, архітектора, «емоційного стабілізатора» та «харизмата» представлено у праці М. Ке де Врі «Містика лідерства. Розвиток емоційного інтелекту» [81].

Запропонований російським ученим В. Шейновим перелік охоплює наступні ролі лідера:

- координатор діяльності групи;
- планувальник;
- політик;
- експерт;
- представник групи для зовнішнього середовища;
- мотиватор;
- суддя та миротворець;
- приклад;
- символ;
- формувач групового світогляду;
- «батько» [174].

Така «багатовекторність» веде до формування досить широкого спектр*у функцій лідера, а відтак — і необхідних йому якостей.

Британські дослідники лідерства у 2002 р. розробили модель з 83 (!) лідерських здібностей, спрямованих на виконання таких ключових функцій:

105

- керувати людьми;
- мислити стратегічно;
- керувати напрямом і культурою;
- управляти собою;

- управляти ресурсами;
- управляти інформацією;
- управляти діяльністю та якістю;
- управляти відносинами [93].

М. Роберто до основних функцій лідера відносить такі: «Мотивувати людей, управляти змінами в організації та вести різнопланові групи до однієї спільної мети» [138, с 185].

М. Монро вважає, що лідер повинен:

- надихати інших, розкривати та розвивати їхній потенціал;
- «винаходити якісно інші речі» [101, с 85];
- розвивати себе та розширювати свої можливості.

Поряд із цим найголовнішою функцією лідера дослідник вважає «створення атмосфери взаємної довіри та організацію такої команди, в якій усі будуть доповнювати один одного, працювати на повну та виконувати своє унікальне призначення» [101, с 50].

Е. Демінг у ракурсі власної теорії удосконалення якості до функцій лідера зарахував «покращення якості та формування у людей почуття гордості за свою працю» [39, с 226].

Ф. Хессельбайн вбачає справою лідера «ідентифікувати критично важливі проблеми, а потім побудувати ефективні партнерства, які б базувалися на місії, інновації та різnorodності» [167, с 64].

Л. Спенсер та С. Спенсер для ідентифікації типової лідерської поведінки визначили такі функції. Лідер:

1- Інформує людей: щоб ті, на яких впливає рішення, були в курсі того, що відбувається.

2. Особисто робить зусилля для справедливого ставлення до всіх членів групи.

3.- Застосовує комплексні стратегії для посилення командно-Духу та підвищення продуктивності.

4. Впевнюється в тому, що практичні потреби групи задоволені.

106

Калашнікова С. А.

5. Гарантує, що інші виграють від місії, цілей, планів, клімату, тону та політики лідера [157, с 64—65].

П. Сенге у праці «П'ята дисципліна: мистецтво та практика саморозвивальних організацій» [151] стверджує, що сучасний лідер має виконувати три основні ролі: архітектора, слуги та вчителя.

Виконання ролі архітектора передбачає формування та реалізацію стратегічного розвитку організації (від місії через цінності до візії),

Роль вчителя проявляється в тому, що лідер-просвітитель «виховує в людях відповідальність і впевненість у собі, віру у власну компетентність і можливість розвитку свого потенціалу» [79].

Роль слуги потребує визнання того, що: «Лідер — це той, хто вміє служити та вибудовувати гармонічні стосунки між співробітниками всередині організації... для досягнення максимальних... сукупних результатів» [91, с 8].

К. Бланшар використовує акронім «SERVE» (служити) для опису ключових функцій лідера-слуги, які є такими:

1. Бачити майбутнє⁴⁸, виконувати роль творця картини майбутнього.

2. Займатися людьми та розвивати їх⁴⁹.

3. Постійно розвиватися⁵⁰ (у трьох аспектах — власний розвиток, розвиток процесів, удосконалення структури).

4. Цінувати як результати, так і відносини⁵¹.

5. Втілювати цінності в життя⁵² [19, с 304-308]. Визнання саме служіння як ключової функції сучасного

управлінця-лідера дасть змогу наповнити останнє гуманістичним змістом і спрямованістю на людей, а не на владу.

⁴⁸ See the future.

⁴⁹ Engage and develop people.

⁵⁰ Reinvent continuously.

⁵¹ Value results and relationships.

⁵² Embody the values.

107

Подібне зміщення акцентів підвищить ефективність і змінить «обличчя» самого управління. Одночасно необхідно чітко усвідомлювати, що визнання актуальності ролі лідера-слуги є значним викликом (особливо для українського суспільства) та потребує переосмислення місії (суспільного призначення) самого управління.

Ефективне виконання управлінцем-лідером ключових функцій можливе за наявності у нього певних

компетенцій. Таким чином, постає завдання ідентифікації якостей, необхідних лідеру.

Дж. Коллінз, визначаючи лідерів як п'ятий, найвищий рівень керівника, особливий наголос робить на поєднанні скромності й професійної волі та констатує: «Іронія полягає в тому, що агресивність і честолюбство, завдяки яким люди так часто приходять до влади, вступають у конфлікт з тими людськими якостями, які необхідні, щоб стати керівником п'ятого рівня» [67, с 56].

В. Громовий до «вимірів лідерства» відносить: вимір зміни (наявність візи та готовність до змін), вимір компетентності та вимір цінностей (відповідальність) [33].

В. Пейнов основними якостями лідера вважає перспективне бачення, творчість (креативність) та інтуїцію [174].

Група американських дослідників на чолі з Х. Оуеном з припох- лідерських характеристик висловилися так: «Якщо ми приймемо той факт, що лідерство — не "стан", а не посада, то зрозуміємо, що ознаками лідера є не влада та гроші, а характер, щирість, спроможність навчатися, сміливість, самосвідомість, служіння і відповідальність за поведінку та дії» [118, с 44].

Р. Дафт при дослідженні управління на засадах лідерства зазначає: «Лідери нової парадигми ставлять інтереси людей на перше місце. Крім того, вони більше цінують:

- зміни, ніж стабільність;
- передачу владних повноважень, ніж контроль;
- співробітництво, ніж суперництво;
- Різноманітність, ніж однорідність;
- чесність, ніж особисті вигоди» [38, с 37].

к.

108

Калашникова С. А.

Чесність як «характерну рису великого управління» [61, с 300], відзначає також і Т. Тіл.

С. Іванова сформулила список оптимальних лідерських ком-петенцій, який містить такі позиції:

- Готовність взяти на себе відповідальність за колектив.
- Готовність відповідати за колективний результат навіть у випадку провалу.
- Надання переваги колективному результату, а не особистому.
- Позитивне ставлення до людей.
- Прагнення до розвитку, здатність навчатися.
- Не боїться сильних підлеглих.
- Вміння та готовність надихати.
- Вміння слухати інших.
- Готовність і здатність вчити інших.
- Експерт чи відмінний управлінець.
- Вміння організувати інших.
- Має власну точку зору.
- Готовність до непопулярних дій.
- Стійкість до стресу.
- Відсутність прагнення самостверджуватися за рахунок інших [54, с 29-30].

М. Монро до характеристик лідера відносить:

- наявність мети;
- захопленість;
- цілісність;
- щирість як «ключ до самопізнання»: «Щирість базується на чесності у думках та вчинках, непохитній принциповості та фундаментальній цілісності» [101, с 43];

- духовність;
- зрілість;
- довіру: «Чесність і цілісність є фундаментом довіри, яка життєво необхідна при лідерстві» [101, с 43];

- допитливість;
- відвагу [101].

І. Адізес ключовими якостями лідера вважає розуміння себе та свідомість [3].

109

ф. Хессельбайн називає такі характеристики ефективних лідерів:

- рішучість залишитися життєздатними та вписатися у не-визначене майбутнє;
- віру в стрижневу роль місії для натхнення, управління та мобілізації;
- інновативність;

- відмову від ієрархії на користь гнучких, «залучувальних» систем;
- відкритість до нових моделей, ідей та ініціатив;
- бажання рухатися «над стінами» (організацій і секторів) і долучатися до «партнерств які виникають і є життєво важливими для побудови здорового суспільства» [167, с 109—110].

М. Бауер до списку якостей лідера включив:

- Здатність викликати довіру — «це чесність у дії. Правдивість у всьому — правильний шлях отримання довіри, своєрідний допуск до лідерства» [12, с 41].
- Справедливість: «Без справедливості не буває довіри» [12, с 42].
- Скромність.
- Сприйнятливість до нового.
- Уміння відчувати ситуацію.
- Ініціативність.
- Здоровий глузд.
- Широчінь поглядів.
- Гнучкість і адаптивність.
- Здатність приймати якісні та своєчасні рішення.
- Здатність мотивувати.
- Оперативність [12, с 40-59].

До принципово важливих рис, які зустрічаються у більшості Досліджень з лідерства та корелюються із означеною у підрозділі 1.4 сутністю лідерства, слід віднести:

- цілісність особистості як «похідна від знання людиною самої себе, щирості та зрілості» [62, с 7];
- відповідальність за власну поведінку і вчинки;
- Духовність і моральність;

110

Калашникова С. А.

- служіння іншим;
- цілеспрямованість і спрямованість на розвиток (у т.ч. на саморозвиток і розвиток інших).

Наявність саме цих характеристик у керівника дає змогу йому здійснити вплив на послідовників (через бачення, натхнення та власний приклад) задля досягнення високої суспільно значущої мети на засадах довіри⁵³, поваги через призму цінностей і цінності людини.

На підтвердження зазначеного скористаємося такою думкою: «Лідерство — це здатність впливати на інших, вивільняючи сили та здібності людей і організацій заради більшого блага» [19, с 13].

Оскільки спектр можливих «портретів» управлінця-лідера є досить різноманітним і відрізняється у розумінні кожного автора, очевидною є потреба застосування певної технології для визначення та обґрунтування ключових якостей лідера.

Такою технологією, зокрема, є алгоритм застосування компетентнісного підходу на основі аналізу базових функцій, що дає змогу ідентифікувати профіль лідера (рамки компетенцій). Конкретизоване бачення такого профілю запропоновано нами у підрозділі 4.2.

3.2. Зарубіжний досвід професійної підготовки бізнес-лідерів

3.2.1. Сучасні виклики та вимоги

до професійної підготовки бізнес-управлінців

Сучасні суспільні тенденції, зміни у бізнес-середовищі й організаційні трансформації, про які зазначалося у підрозділах 1.3 та 1.5, породжують нові вимоги до керівників підприємств, а відтак — і до системи їх професійної підготовки.

⁵³ «Сутність лідерства — взаємна довіра між лідерами та їх послідовниками» [12, с 24].

111

Сьогодні бізнес-організації стоять перед реальною потребою вирішення комплексного завдання з формування лідерського потенціалу з метою забезпечення ефективного управління та наступності керівництва у межах своїх структур. Вирішення цього завдання передбачає виконання низки кроків:

- Розроблення моделі професійних компетенцій керівника-лідера для конкретної організації, що відповідає її місії, візії та цінностям.
- Підвищення ефективності відбору кандидатів на лідерські позиції.
- Удосконалення процедури оцінки управлінців.
- Планування та реалізація відповідних заходів і програм з розвитку управлінців-лідерів.

Протягом багатьох десятиріч програми розвитку управлінського потенціалу, насамперед, асоціювалися з освітніми програмами для керівників, що пропонуються бізнес-школами.

Критика, яка лунає останнім часом на рахунок класичних бізнес-шкіл щодо якості результатів їх

діяльності, які суспільство отримує у формі наявних сучасних керівників, безпосередньо пов'язує якість процесів у середині закладів освіти із якістю існуючого управління: «Деградація починається із самого навчального процесу, поширюючись безпосередньо на практику управління й, відповідно, на організації» [99, с 160].

Вихід із ситуації можливий за умови трансформації шкіл і програм на новий рівень свого розвитку на основі принципових (а не «косметичних») змін щодо філософії, змісту, форм і методів професійної підготовки управлінців: «Якщо школи бізнесу дійсно вірять у силу змін, вони повинні змінити тих, кого навчають, і змінити те, як вони навчають» [99, с 159].

Як альтернатива бізнес-школам, на ринку управлінської освіти створюються і набувають популярності різні навчальні інституції, серед яких, зокрема, центри розвитку та корпоративні університети, які пропонують інноваційні моделі для професійного розвитку бізнес-лідерів.

Корпоративні університети. Корпоративні підрозділи з розвитку персоналу в організаціях є одним із можливих шляхів для

112

Калашніков С. А.

реалізації освітніх програм з підготовки управлінців-лідерів. Їхньою сильною стороною є тісний зв'язок з діяльністю компаній. Цей факт, зокрема, підтверджує Ж. Мейстер у своєму дослідженні щодо тенденцій у сфері професійної підготовки управлінців: «Корпоративні університети закладають основи для принципу неперервного навчання та співпраці на вищому рівні. Особлива увага приділяється розвитку навичок, які безпосередньо належать до службових обов'язків, і сприянню корпоративній культурі, а також задоволенню стратегічних потреб компанії» [99, с 262].

П. Лоранж до основних переваг корпоративних університетів відносить більш послідовне запровадження корпоративної культури у свідомість учасників навчальних програм: «Компанія отримує суттєву можливість розробити та запровадити програму, підібрати викладачів з числа співробітників, забезпечивши тим самим неухильне здійснення «партійної» лінії. Такий університет — потужне джерело, що підтримує загальну корпоративну культуру» [86, с 349].

Центри розвитку. Діяльність центрів розвитку сфокусована на визначенні наявних і розвитку бажаних професійних компетенцій управлінців. Центри, по суті, є додатковим ресурсом і досить важливим інструментом для розроблення і реалізації програм професійного розвитку бізнес-лідерів. Їхньою сильною стороною є повна орієнтація на клієнта, який представлений нероздільною парою «управлінець — організація».

Зазначимо, що освітній ринок відносно швидко реагує на суспільні виклики, пропонуючи нові й нові можливості та підходи для формування управлінської спільноти нової генерації.

Запропонований далі аналіз зарубіжних програм професійного розвитку бізнес-лідерів дає змогу виявити тенденції та закономірності, змістові, методичні та організаційні знахідки для запровадження провідного досвіду у вітчизняну практику.

113

3.2.2. Програми з практичного менеджменту та лідерства під керівництвом Г. Мінцберга

Програма «Міжнародний магістр практичного менеджменту»[^] (далі — ММІМ) розроблена фахівцями з п'яти країн:

- Індії (Інститут управління у м. Бангалор);
- Канади (Факультет менеджменту Університету Макгілла у м. Монреаль);
- Англії (Школа управління Університету в м. Ланкастер);
- Франції (Школі INSEAD у м. Фонтенбло);
- Японії (бізнес-школи Університету Хітоцубасі у м. Токіо, Університету Кобе, Японського інституту розвитку науки і технологій).

її керівником і натхненником є Г. Мінцберг, який дав детальний опис та аналіз цієї програми у своїй праці «Необхідні управління, а не випускники МВА. Жорсткий погляд на м'яку практику управління та систему підготовки менеджерів» [99].

Мета програми визначена у форматі: «Допомогти менеджерам стати не просто успішними керівниками, але й людьми розумними — думаючими, зацікавленими, ерудованими» [99, с 316].

Структуру програми складають п'ять двотижневих модулів, кожний з яких присвячений певному аспекту управлінської діяльності та відповідає певному типові мислення:

- «Управління власною особистістю» (рефлексивний склад розуму).
- «Управління організацією» (аналітичний склад розуму).
- «Управління контекстним середовищем» (життєвий склад розуму).
- «Управління відносинами» (колективістський склад розуму).
- «Управління змінами» (дієвий склад розуму).

Чітка ідентифікація у структурі програми п'яти різних типів мислення сучасного управлінця та їх відображення у відповідних змістовних напрямках забезпечує унікальність і ефективність навчання.

¹¹ International Master of Practical Management (IMPM) [Електронний ресурс]. — ^ежим доступу: <http://www.impm.org>.

114

Калашникова С. А.

Формування та забезпечення кожного змістового блоку здійснюється «відповідальною» школою. Слід зазначити, що вибір «відповідальної» школи є не випадковим, а відображає специфіку національної ментальності конкретної країни та, зокрема, обґрунтовується розробниками програми таким чином:

- Рефлексія, осмислення — відповідальність Англії, країни думаючих і розумних людей.
- Аналіз — відповідальність Канади, де аналітичний підхід до управління має найбільш тривалу історію.
- Уміння набувати життєвий досвід — відповідальність Індії — міста зустрічі різних культур, цивілізацій і навіть епох.
- Співробітництво — відповідальність Японії, яка справді приділяє значну увагу поняттю колективізму.
- Дія — відповідальність Франції, де накопичено значний та ефективний досвід управління змінами [99, с 325].

Детальна структура програми представлена *нарис. 3.1*.

Табл. 3.1, розроблена на основі джерела [99, с 345—359], системно презентує контекстний формат цієї програми.

У програмі ММПМ використовуються такі види навчальної діяльності:

- аудиторні заняття;
- письмова робота щодо самодослідження⁵⁵ - проводиться з метою самоаналізу, осмислення засвоєного через призму власної професійної діяльності;
- самостійне навчання як етап підготовки до Модуля II, спрямоване на засвоєння нових понять у сфері маркетингу, фінансів і бухгалтерської звітності;
- обмін управлінським досвідом — захід між Модулем II та Модулем IV, під час якого учасники розподіляються парами і проводять у «гостях» на роботі один в одного по одному тижню;
- проекти, спрямовані на прикладну (практичну) професійну діяльність учасників у формі «інсценований досліджень», мета яких — внести зміни у діяльність власних компаній.

Reflection paper (*англ.*).

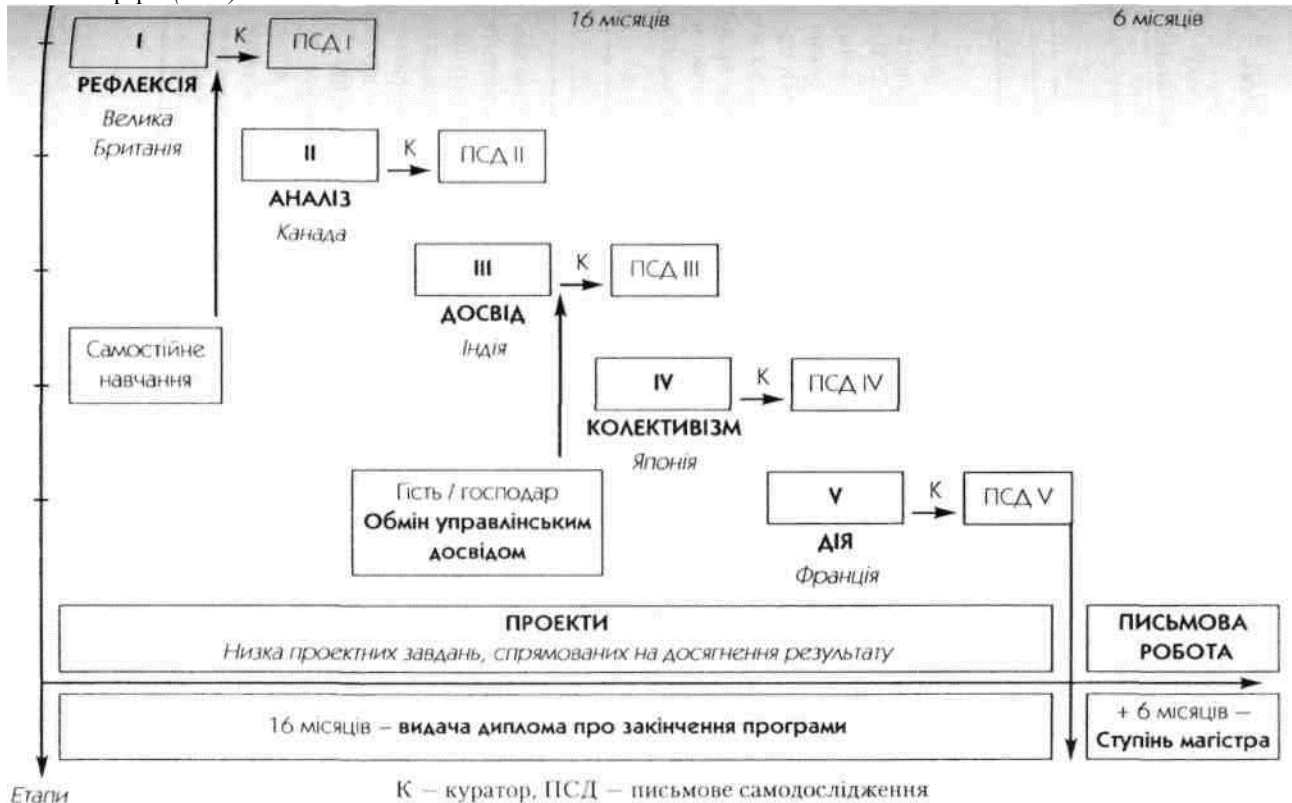


Рис. 3.1. Структура програми ММПМ [99, с. 318]

Таблиця 3.1
ПРОГРАМА ММППМ

Тип мислення Предмет вивчення Країна	Опис модуля
Модуль I	
Рефлексивний ⁵⁶ «подивитися в середину себе» Особистість Велика Британія	Закладає фундамент усієї програми. <i>Предмет</i> — усвідомлення навколишнього середовища, у тому числі професійної діяльності та культурних цінностей, і визначення того, наскільки це все формує людину як особистість. <i>Мета</i> — розвинути особистісну рефлексію через призму трьох рівнів: суспільство (історія, економіка, етика, духовне начало); організація (культура, структура, знання); відносини (з людьми, з колективом). <i>Змістові начала</i> (духовне, історичне, культурне та економічне) проходять крізь призму всіх навчальних занять. <i>Види занять</i> : фізичні вправи на свіжому повітрі, театральні дійства, відвідання історичних місць тощо.
Модуль I	
Аналітичний «подивитися навколо» Організація Канада	<i>Мета</i> — піддати аналіз сумніву, подивитися на аналіз збоку, щоб краще зрозуміти та відчути його. Модуль містить три частини: «каркас» — представлення аналітичного підходу з різних точок зору та його порівняння з іншими підходами для розроблення стратегії; «функціональні системи» — які застосовують уміння аналізувати у таких бізнес-функціях, як маркетинг, фінанси, бухгалтерія та ІКТ: «злиття» — огляд організацій в цілому (оргструктури, інновації, теорія складності) та практичні «польові» дослідження. Для вирівнювання наявного в учасників рівня знань щодо зазначених бізнес-функцій до початку модуля пропонується виконати самостійну підготовчу роботу.

⁵⁶ Серед значень лат. слова *reflecto* є «перевернути, вивернути», що означає «вивернути навиворіт» для того, щоб подивитися на знайоме з іншого боку чи зсередини [99, с 346].

117

Продовження табл. 'i, 1

Тип мислення Предмет вивчення Країна	Опис модуля
Модуль III	
Життєвий Середовище Індія	Модуль присвячено середовищу, що нас оточує, базується на твердженні, що відкриття новото світу інших людей приведе людину до кращого розуміння власного світу. Модуль вчить менеджерів бути ближче до навколишнього середовища, вийти за рамки звичного світу, пізнати іншу культуру, щоб краще зрозуміти свою. <i>Зміст</i> — вивчення політичної, соціальної та економічної сторін життя країн. <i>У центрі</i> — розвиток компетенції: спілкування, ведення переговорів, робота з акціонерами, управління в середовищі з різними культурними рівнями. Стверджується, що: життєвий досвід дає змогу через рефлексію та аналіз упорядкувати зовнішнє, середовище.

Модуль IV	
Колективний	Базується на розумінні призначення управління не для контролю над людьми, а для організації взаємодії між
Відносини	ними ³⁷ . <i>Зміст</i> розкладено за двома осями: природа співробітництва та діапазон співробітництва. <i>Види занять</i> : семінари, відвідування офісів компаній, ринку, будівельних майданчиків, початкової школи, ілюстрація
Японія	практичного втілення концепції «кайдзен» — постійного самовдосконалення.

Японське слово *ба* — розвивальна взаємодія.

118

Калашнікова С. А.

Продовження табл. 3.1

Тип мислення Предмет вивчення Країна	Опис модуля
Модуль V	
Дієвий Зміни Франція	<i>Мета</i> — навчитися ставати іншими базується на твердженні, що світу необхідні управлінці, здатні змінити інших, але, насамперед, вони повинні змінитися самі <i>Фокус</i> модуля: ставлення до змін; масштабні зміни, які ініціюються згори; мікрозміни, що ініціюються знизу; особисті зміни, власний стиль запровадження змін та виявлення своїх помилок у цьому процесі. <i>Види занять</i> : відвідання компаній з метою оцінювання політики змін. <i>Результат</i> — розроблення персональних планів на майбутнє.

Здійсненню реальних особистісних і організаційних змін сприяють ще дві важливі риси цієї програми. Перша полягає в тому, що саме організації направляють на навчання своїх управлінців і, відповідно, оплачують це навчання. Таким чином, продукується розподілена мотивація і відповідальність за результати програми. Друга особливість полягає в тому, що на програму направляється не одна особа від організації, а кілька, що підсилює в результаті організаційну спроможність компаній.

До основних методичних і організаційних аспектів програми слід віднести такі:

1. Модульний принцип побудови програми. Кожний модуль є результатом поєднання 3-х складових:

- концепція;
- культура спілкування, коли вітається осмислення досвіду;
- кілька нескладних ідей для того, щоб організувати їх обговорення [99, с 342]

2. Сесії поза аудиторією та зустрічі з експертами, які надають змогу «дивитися й слухати, спостерігати та осмислювати» [99, с 345].

119

3. Розміщення столів в аудиторії. Використовується принцип «апострофічних столів», коли мобільні столи та додаткові маленькі столики («апострофи») можуть бути розміщені в різний спосіб за потреби поточного моменту. Така просторова гнучкість впливає і на гнучкість щодо організації групової та індивідуальної роботи під час занять.

4. Принцип «50 на 50», при якому половина аудиторного часу віддається на вирішення проблем учасників і безпосередньо учасниками. Реалізація принципу можлива за умови забезпечення прикладного аспекту матеріалу, що вивчається під час занять, та його кореляції з актуальними проблемами і потребами учасників навчання: «Учасники повинні відчувати залученість у заняття: бачити та розуміти, як те, що презентовано викладачем, співвідноситься з їх життєвими та робочими ситуаціями» [99, с 329].

5. Метод «Ранкове осмислення» надає можливість учасникам виговоритися зранку «на свіжу голову», коли матеріал, отриманий напередодні, вже переосмислений: «Ключовий момент такої практики — схопити та сформулювати основне, поділитися поглядами, звернути увагу на важливе, записавши це у

так звану "Книгу осяянь"» [99, с 330].

б. «Польові дослідження» — навчально-виробнича практика, під час якої учасники програми відвідують організації, в яких працюють їхні колеги з метою дослідити конкретне питання. Відповідальність за організацію практики несуть безпосередньо учасники програми, вони самостійно визначають тематику, формують міні-групи, направляють їх у різні підрозділи компанії та організують їх роботу, надають необхідні рекомендації та підтримку. У такому форматі міні-групи працюють протягом одного дня. Наступного дня учасники збираються та систематизують отримані дані. Презентація отриманих результатів перед усією Рупою і представниками компанії дає змогу забезпечити глибокий аналіз конкретної бізнес-ситуації.

Стиль роботи викладачів — найважливіша характеристика Програми, що забезпечує її успіх. Автори програми виділяють кілька ключових моментів, що мають бути враховані при формуванні необхідного викладацького стилю:

120

- «Роль викладачів у аудиторії, яка мислить, полягає в тому, щоб проникати у саму сутність поточних робочих проблем учасників програми, стимулювати серйозні обговорення, направляти течію бесіди у потрібне русло, розговорити учасників, «витагнути» з них приклади реального досвіду та працювати разом з ними для того, щоб допомогти поєднати отримані на заняттях знання з власним досвідом» [99, с 331].

- «Для проведення таких занять необхідна безпосередня участь викладача: фізична, інтелектуальна та емоційна, оскільки аудиторія потребує його думок і міркувань, активності та енергії» [99, с 332].

- «Викладач задає тон в аудиторії, налаштування та відкритість, толерантність і довіру. Навчання сильно залежить від загального настрою в середині аудиторії і, передусім, від поваги та довіри один до одного» [99, с 332].

Іншою важливою технологією у межах програми є наставництво, яке забезпечують куратори груп через організаційну та індивідуальну підтримку навчального процесу. Завдання наставників — допомогти кожному учасникові в його спілкуванні з колегами і викладачами, пов'язати всі процеси навчання. Окрім того, куратори груп здійснюють керівництво проектами та дипломними роботами учасників програми.

До сильних сторін програми, знахідок її розробників, які варто взяти до уваги як «взірці» для наслідування, слід віднести такі:

- змішаний формат у режимі «2x2» (два тижні очного навчання — два місяці дистанційного навчання);

- акцент на поведінкові якості управлінця (рефлексивність, аналітичність, адаптивність, колективізм, інновативність);

- спектр видів діяльності та методів навчання, когерентних із заявленими навчальними цілями і результатами;

- прикладний, практико-спрямований зміст навчальної діяльності; *

- принципи «розподіленої відповідальності» та «командної участі», які сприяють трансформації організацій, де працюють учасники програми, і формуванню у них культури організаційного навчання.

121

Аналіз матеріалів програми, представлений у праці Г. Мінц-берга [99], дає змогу розглядати її як «взірець» для програм професійного розвитку бізнес-лідерів, хоча її автори уникнули використання терміна «лідерство» у назві програми на користь терміна «практичний менеджмент». Є кілька причин цього. По-перше — акцент на практичне спрямування навчання. По-друге — відображення переходу між традиційним менеджментом і лідерством через менеджмент практичний. Третьою причиною може бути намір авторів програми позиціонувати її серед інших через певну унікальність назви.

Успіх попередньої програми надихнув її розробників на створення *Програми з лідерства для керівників вищої ланки управління*⁵⁶ (далі — ПЛК), в якій лідерство розглядається як «стратегічна якість сучасних організацій» [177].

Над розробкою зазначеної програми працювали як викладачі низки відомих шкіл-бізнесу, так і представники зацікавлених компаній. Результатом їхньої співпраці стала програма, яка проходить у трьох країнах: Канаді, Індії та Великобританії під гаслом «глобального форуму для управлінців» [177].

В основі програми — орієнтація на командну роботу. Учасниками ПЛК є групи управлінців (до 6 осіб) від організацій, які зорієнтовані на вирішення конкретної організаційної проблеми у процесі навчання за програмою. Вирішення проблеми відбувається шляхом її аналізу, у т.ч із залученням колег із інших груп.

Структура програми представлена *нарис. 32*.

Програма передбачає передпрограмну підготовку учасників з метою уточнення очікувань і пріоритетів для навчання.

Модуль 1 «Рефлексивне лідерство — Рамки змін» спрямований на аналіз власного «Я», вчинків, стилю управління, організаційної динаміки та культури. Перелік тематичних питань мо-^дУля містить: Advanced Leadership Program [Електронний ресурс]. — Режим доступу: "://www.alp-imp.com.

122

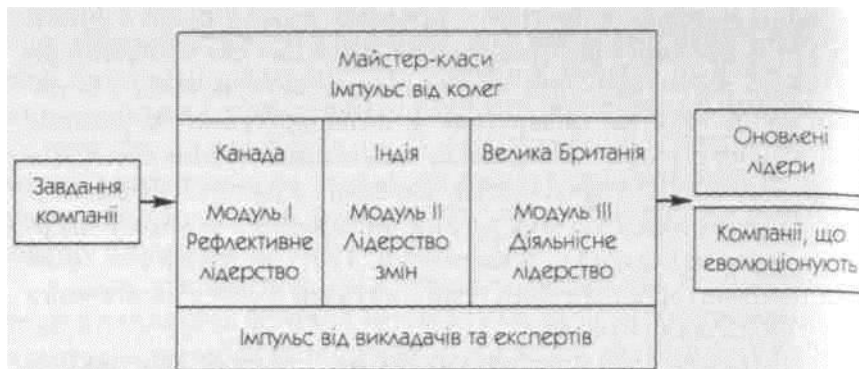


Рис. 3.2. Структура програми ПЛК [177]

- Ключові організаційні виклики.
- Саморозвиток: персональні виклики.
- Управління організацією як мистецтво, ремесло та наука.
- Персональні виклики та ведення інших. Коучинг і мистецтво ведення переговорів.
- Розбудова команди.
- Корпоративна культура.

Модуль 2 «Лідерство змін — проектування для змін» присвячений розгляду питань:

- Міфи про зміни.
- Дизайн змін.
- Культурні аспекти змін.
- Використання конкуренції для продукування змін.
- Зв'язок змін, оточення та організації.

Модуль 3 «Діяльнісне лідерство — "вмуровування" змін» є завершальним і виконує інтегративну роль у програмі. Учасникам пропонуються такі теми:

- Подолання супротиву змін.
- Шляхи для руху від маленьких перемог до великої зміни.
- Рівні змін.
- Емоційний вимір змін.
- Оновлення організаційної культури.
- Каталітичне лідерство.

123

У процесі навчання за програмою використовуються різні методи, серед яких: презентації та їх обговорення, групові завдання, консультації та коучинг.

До факторів, які забезпечують успіх програми, належать:

- прикладна зорієнтованість навчального процесу на життя компаній учасників програми;
- навчання у форматі «консультації друзів»;
- наявність можливості глибоко проаналізувати конкретні проблеми та ініціативи спільно з колегами.

Зазначені факти дають змогу авторам ПЛК стверджувати, що вона є програмою «виховання керівників третього покоління»: «Перше формувалось на лекціях і навчальних прикладах, друге — завдяки навчанню через дію, і, нарешті, третє покоління навчається на основі осмислення реальних проблем» [99, с 428].

Аналіз матеріалів програми [99; 177] дає змогу віднести до її специфіки:

- інтегрований розгляд індивідуального лідерства, організаційного лідерства та лідерства змін;
- використання конкретних проектів (організаційних ініціатив) як наскрізного об'єднувального завдання, виконання якого є одним із ключових результатів програми.

3.2.3. Програма із саморозвитку лідерства⁵⁹

Зазначена програма розроблена та реалізується Оксфордською академією лідерства⁶⁰ у співробітництві з Брахма Кумаріс Університетом⁶¹ під гаслом: «Знайди свій компас».

Програма реалізується у формі «ретрит» (від *англ.* retreat — самітність, відлюдність), що передбачає «повну ізоляцію від

Self-management leadership program, hit ^{^x}rd Leadership Academy [Електронний ресурс]. — Режим доступу:

звичного середовища та концентрування на певній діяльності» [29, с 248].

Програма діє з 1993 р. Станом на осінь 2007 р. (коли автор цього дослідження отримала можливість взяти участь у навчанні за програмою) участь у курсі взяло понад 50 тис. управлінців з понад 45 країн.

Програма має структуру зображену нарис. 33.

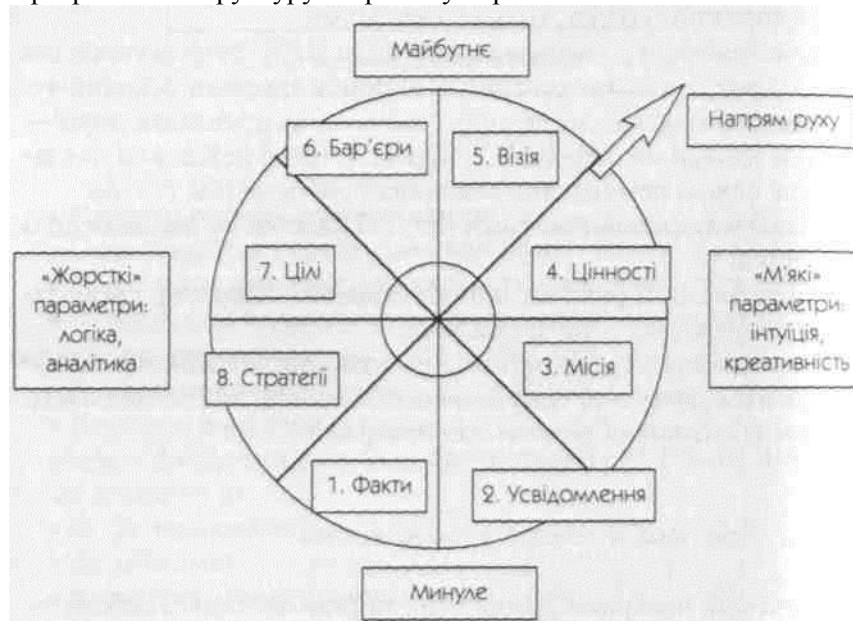


Рис. 33. «Компас» програми з розвитку лідерства [244]

Завдання програми визначені таким чином:

1. Зрозуміти динаміку і турбулентність сучасної глобальної економіки та її вплив на особисте життя і професійну діяльність. *

2. Розробити чіткий компас для наступного етапу щодо особистого життя та професійної кар'єри.

3. Оцінити власні цінності, пріоритети та риси лідера.

4. Пізнати секрети управління людьми у часи турбулентності

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

125

5. Прояснити головні орієнтири та рішення, що є необхідними для подальшого руху у правильному напрямі.

6. Зрозуміти, як краще інтегрувати особисте і професійне життя.

7. Визначити чіткі життєві пріоритети [244].

Програма акцентована на обмірковуванні власного стилю управління, пріоритетів життя та кар'єрного розвитку. П'ятиденний курс реалізується як послідовність інтерактивних май-стер-класів, дискусій, аналізу реальних життєвих прикладів професійної та особистої трансформації, медитацій. Таке поєднання створює потужне підґрунтя для глибокої персональної рефлексії та самопізнання⁶².

Одним із ключових результатів програми є розроблення 90-денного індивідуального плану розвитку. Після завершення програми протягом 90 днів за допомогою комунікації через спеціально розроблене інформаційно-комунікаційне середовище досвідчені коучі Академії лідерства надають необхідну підтримку учасникам для успішної реалізації розроблених під час навчання планів індивідуального розвитку.

Аналіз матеріалів програми [244] і безпосередня участь автора монографії у програмі дає змогу віднести до її позитивів і методичних знахідок, вартих наслідування, такі:

- проведення програми у ретрит-центрах — спеціально обладнаних місцях, які дають змогу учасникам програми «піднятися» над буденністю;

- використання спеціальних психотехнік (медитація, глибинна групова та індивідуальна рефлексія) і методів для самоаналізу, які сприяють переосмисленню та усвідомленню власних життєвих орієнтирів.

Reflective inquiry (англ.).

Ь.

126

3.2.4. Програми з лідерства для бізнес-підприємств (досвід Російської Федерації)

Програма для корпоративних директорів належить Російському інституту корпоративних

директорів. Основою для її розробки стали результати досліджень К. Барлетт та С. Гошал, які
^ВИділили нові ролі та компетенції керівника вищого рівня {табл. 3.2).

Таблиця 3.2
 СУЧАСНІ БІЗНЕС-КЕРІВНИКИ ВИЩОЇ ЛАНКИ

Ролі та завдання	Основні риси	Знання	Вміння
Визначення контексту бізнесу та горизонту можливостей, стандартів Виконання та ефективності	Інституційне бачення	Компанія у контексті бізнесу операцій	Створювати робочий ентузіазм
Створення контексту Для співробітництва та довіри	Відкритий розум і чесність	Організація, корпоративна культура, структура і процеси	Вселяти упевненість і культивувати довіру
формування корпоративних цінностей та амбіцій	Натхнення, інтуїція і проникливість	Галузь та професійні спільноти	Сполучати концептуальні погляди з мотивацією персоналу на досягнення

Примітка: таблиця розроблена на основі [16, с 274]

Виходячи §3 зазначеного вище «профілю», спектр основних завдань освітньої програми містить такі компоненти:

- зміна горизонту бачення, контексту, ментальних границь;
- розширення меж досвіду шляхом вивчення бізнес-кейсів і проблемних ситуацій;
- переозначення змісту ролі керівника;
- засвоєння нових інструментів рішення проблем;
- отримання нової інформації [16, с 281].

Термін реалізації програми складає 6 днів. Модульний принцип її побудови (6 модулів, з яких два перших є обов'язковими, інші — за вибором) забезпечує гнучкість і орієнтацію на клієнта. Зміст програми є таким:

- Модуль 1. Бачення у корпоративному управлінні.
- Модуль 2. Організація роботи ради директорів.
- Модуль 3. Розкриття інформації про компанію.
- Модуль 4. Робота ради з формування та реалізації стратегії.
- Модуль 5. Фінансова інформація у роботі ради директорів.
- Модуль 6. Робота ради у процесі реструктуризації та управління кризами.

Аналіз зазначеної програми засвідчує використання «профілю лідера» та позиціонування саме поведінкових компетенцій як домінанти для розвитку лідерів.

Концепція формування лідерів ВАТ «Магнітогорський металургійний комбінат» [119] є прикладом реалізації корпоративної програми підготовки лідерів. Сутність останніх визначена самою компанією так: «Лідер свідомо розвиває себе, вносить свій індивідуальний творчий вклад в управлінські системи. Це особистість, яка знайшла своє призначення, свою місію. Лідер стимулює у корпорації інтерес до результатів її діяльності, ініціює інновації, зміцнює престиж корпорації. Лідер — персональне мистецтво та втілення корпоративного стандарту» [119].

Професіоналізм лідерів розглядається компанією як «основа¹¹ Довготривалої конкурентоздатності, стабільного зростання і процвітання у матеріальному, соціальному та духовному контекстах» [119].

Аналіз матеріалів програми [119] дає змогу віднести до базових принципів професійної підготовки лідерів такі:

- Кожний керівник має бути лідером.
- Формування лідерів має здійснюватися у просторі тради-¹¹ культури та стратегії корпорації.

^w
¹ gg Калашикова С. А.

- Процес формування лідерів має бути прогнозованим і базуватися на визначеній моделі

компетенцій лідера (у складі професійних знань та умінь, а також ділових і особистих якостей).

• Процес формування має бути керованим та інтенсивним у часі, різномірним щодо методів підготовки [119].

Модель компетенцій лідера має форматно-кластерну структуру та є вхідним і вихідним орієнтиром зазначеної програми. Кожна компетенція проектується на рівні конкретних поведінкових індикаторів, які оцінюються тричі — під час вхідного контролю, у процесі навчання, при вихідному контролі.

Розвиток кожного виду компетенцій здійснюється відповідними методами (рис. 3А).

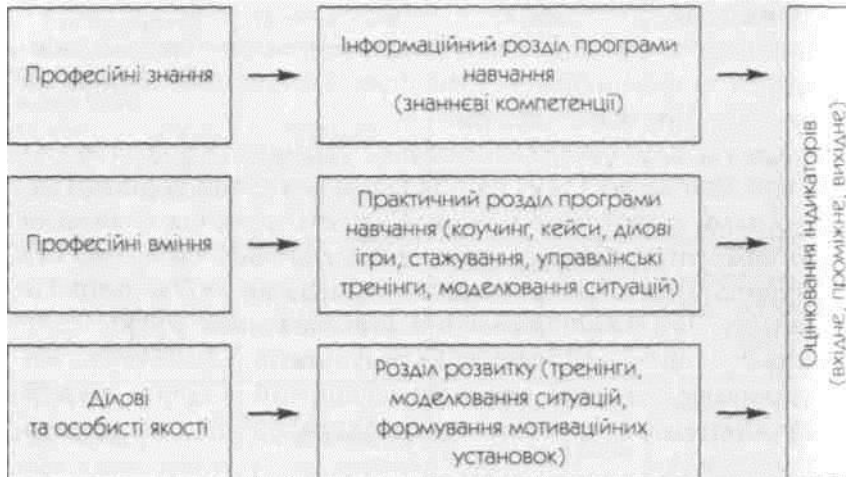


Рис. 3-4. Формування програм розвитку лідерів корпорації [119]

Принципова відмінність цієї програми від попередніх полягає у тому, що вона має чітке корпоративне спрямування, тобто зорієнтована на параметри конкретної корпорації (принципи, норми, цінності тощо).

Аналіз засвідчує, що як мінімум дві особливості методичного характеру мають бути враховані у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів:

129

- чітке позиціонування рівнів компетенцій (поведінкові, вмінні, знаннєві);
- добір методів, які відповідають виду компетенцій (знаннєві, вміннєві, поведінкові), що потребують розвитку.

Означене забезпечує цілісність, когерентність і ефективність навчання, а також адресність підготовки та практичну спрямованість таких програм.

3.2.5. Програма з лідерства Стенфордського університету

Зазначена програма призначена для керівників вищого рівня та здійснюється Вищою школою бізнесу Стенфордського університету.

Мета програми — «допомогти учасникам привнести у діяльність їхніх організацій ефективні методи, що базуються на партнерстві та лідерстві, а також сприяти розвитку лідерського потенціалу всіх членів команди» [248].

Ядро програми формують оцінка та розвиток особистих лідерських якостей (впливу), а також аналіз стратегій для побудови ефективної команди на засадах партнерства, відповідальності та взаємодопомоги.

До початку програми її учасникам пропонується спеціальний опитувальник, результати опрацювання якого використовуються учасниками для розроблення власного плану розвитку лідерських якостей.

Аналіз матеріалів програми [248] дає змогу констатувати її як приклад «класичної моделі» програм з лідерства (хоча використання терміну «класична» є досить відносним щодо «некласичних» програм з лідерства).

В основі таких моделей традиційно наявні два акценти — оцінка, розвиток особистих якостей лідера і розбудова команди, і також досить традиційний набір методичних інструментів — інтерактивна групова взаємодія, ігри, презентації тощо.

130

Калашнікова С. А.

3.2.6. Програми з лідерства Оксфордського університету

Школа бізнесу Оксфордського університету пропонує цілий блок програм з лідерства для керівників вищої ланки. Така ситуація не викликає здивування, оскільки місія школи визначена саме як «розвиток нової генерації бізнес-лідерів» [258].

До зазначеного блоку належать як короткотермінові сертифікаційні програми, так і довготермінові програми, які завершуються видачею магістерського диплома та присвоєнням відповідної кваліфікації.

Перелік зазначених програм є таким:

- Програма зі стратегічного лідерства.
- Програма з високорезультативного лідерства.
- Програма з організаційного лідерства (магістерська програма з видачею диплома).
- «Нові горизонти лідерства».
- Програма з корпоративного лідерства (реалізується спільно з Університетом Гонконгу).
- Програма з лідерства для розвитку підприємницької компетентності університетів (реалізується спільно з Університетом Ноттінгему) та інші.

Для аналізу оберемо три з означених вище програм: зі стратегічного, високорезультативного та організаційного лідерства.

Програма зі стратегічного лідерства пропонується керівникам вищої управлінської ланки вже протягом 25 (!) років.

Мета програми — «відкрити нові горизонти та шляхи лідерства» [235]. Формат програми — три очні сесії, кожна тривалістю п'ять днів.

Методологічний фундамент програми формують презентації, практичні завдання, рефлексивна практика, мережі з обміну досвідом і спрямовувальне навчання (тьюторіали).

Тьюторіал реалізується як висококонцентрована бесіда, що проводиться у малих групах або у форматі «один на один». Завдання тьютора — спрямувати бесіду шляхом майстерності постановки запитань, введення альтернатив, перефразування і, таким чином, стимулювати учасників до «розширення своїх горизонтів».

131

Ядро програми формують теми та методи, подані у *табл. 3.3*.

Таблиця 3.3

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОГРАМИ ЗІ СТРАТЕГІЧНОГО ЛІДЕРСТВА ОКСФОРДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

» з/п	Тема	Методи навчання
	Розширення перспектив	Презентації запрошених доповідачів світового рівня, виконання релевантних вправ
	Роздуми обома півкулями	Аналіз різноманітних теорій та ідей, у т.ч. через використання театральних постановок, поезії, музики, візуальних мистецтв
	Думаємо наперед	Експерименти-провокаціїз метою «вибити» учасників із комфортних для них зон
	Тьюторіал	Обговорення у малих групах та «віч-на-віч»

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [235].

З метою продукування нових ідей, обміну провідним практичним досвідом до участі у програмі, окрім викладачів, залучаються зовнішні експерти.

Програма з високорезультативного лідерства, розпочала своє життя у 2008 р. її призначення — пов'язати лідерство індивідуальне та лідерство організаційне.

Термін програми — три сесії, кожна тривалістю п'ять днів. Формат — змішане навчання (самостійна робота, очне навчання та дистанційний коучинг). Очна сесія характеризується високим рівнем інтерактивної роботи.

Контент програми представлений у *табл. 3.4*.

Під час п'ятиденної інтенсивної очної сесії проводяться май-^{ст}ер-класи, лекції, реалізується групова робота та діяльнісне навчання. Застосування технології коучингу забезпечує можливість «персоналізувати» програму до потреб і викликів кожного Учасника.

132

Калашикова С А

Таблиця 3.4

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОГРАМИ З ВИСОКОРЕЗУЛЬТАТИВНОГО ЛІДЕРСТВА

з/п	Назва етапу	Опис етапу

Передпрограмна підготовка	Учасникам надсилається пакет документів для оцінювання власних лідерських компетенції за технологією «360°» та за допомогою цілого спектру психометричних тестів. Результати оцінювання використовуються під час очної сесії
Очна сесія	Розглядається лідерство на особистому, міжособистісному та організаційному рівнях. Розробляється індивідуальний план дій
Шляхпрограмний супровід	Коучинг у форматі «1:1» для підтримки учасників при реалізації їхніх планів дій

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [235].

Магістерську програму з організаційного лідерства було розпочато у 2009 р. її мета — забезпечити глибоке розуміння учасниками ролі та значення лідерства для ведення людей у сучасних складних організаційних інституціях. Тривалість програми складає дев'ять місяців.

Структуру програми складають чотири модулі, які реалізуються через очні сесії, кожна тривалістю по чотири дні. Тематичний спектр модулів подано далі.

Модуль 1 «Розуміння управлінського успіху» передбачає розгляд тем:

- Індивідуальне та організаційне прийняття рішень.
- Особистість на роботі.
- Мотивація та стимули.
- Групи та команди.
- Культура та зміни.
- Управління через вплив [235].

133

Модуль 2 «Стратегічна установка» містить такі тематичні блоки:

- Цілі та стратегії.
- Конкурентні переваги.
- Виробничий аналіз.
- Стратегія та зміни.
- Диверсифікація.
- Глобальна стратегія.

• Управління багатопрофільними підприємствами [235]. *Модуль 3 «Назустріч організаційним змінам»* складається з

тем:

- Організація для підприємництва та росту.
- Управління саморозвивальними організаціями.
- Виклики в управлінні багатопрофільними корпораціями.
- Керування процесами об'єднання.
- Трансформація організацій [235]. *Модуль 4 «Стратегічний лідер»* містить теми:
- Класичні підходи до лідерства.
- Влада, харизма і трансформаційне лідерство.
- Лідерство та зміни.
- Стратегічне лідерство [235].

У процесі навчання за програмою використовуються різні види навчальної діяльності, серед яких: презентації, лекції, практичні заняття, кейси (аналіз ситуацій), групові вправи тощо.

Дипломна робота за програмою становить собою звіт (обсягом до 10 тис. слів) щодо виконання реального проекту, спрямованого на вирішення організаційних завдань стратегічного рівня.

Аналіз матеріалів [235; 258] дає змогу констатувати досвід Оксфордського університету в аспекті позиціонування цілого спектру різних моделей (як змістових, так і методичних) для розвитку лідерського потенціалу управлінців. Залежно від обраного акценту (а отже, і від домінуючої повелінкової компетенції) Добирається і відповідний спектр видів діяльності та методичних прийомів.

134

Калашникова С. А.

Так, розвиток стратегічного мислення у межах першої з презентованих програм здійснюється через методи, які дають змогу здолати стереотипи, «зняти шори»⁶³.

Основною поведінковою компетенцією другої програми є орієнтованість на результат. Саме тому застосовуються методи і техніки, які забезпечують вимірність результатів — «Оцінка 360°», план

індивідуального розвитку тощо.

Акцент третьої програми — управління змінами. Враховуючи те, що програма передбачає здобуття магістерського ступеня, її зміст і методичний спектр є майже класичним для програм подібного типу.

Спільною рисою всіх програм є залучення учасників до соціальних і професійних мереж на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Подібні мережі пропонують учасникам широкий спектр додаткових можливостей і послуг, серед яких: веб-сайти випускників програм; новини; інформаційні ресурси; доступ до наукових журналів, досліджень з лідерства, баз даних; конференції, форуми тощо.

Аналіз матеріалів програм професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери бізнесу [16; 29; 99; 119; 177; 235; 244; 258] дає змогу у світлі здійснюваного дослідження констатувати висновки:

1. Програми з розвитку бізнес-лідерів реалізуються як класичними університетами, такі і корпоративними центрами розвитку та комерційними освітніми інституціями типу тренінгових центрів.

2. Змістовий спектр програм традиційно охоплює тематичні блоки:

- індивідуальне лідерство;
- організаційне лідерство;
- стратегічне лідерство;
- лідерство змін.

To open mind (англ.).

135

3. Спектр методів, що використовуються, охоплює як досить традиційні (презентації, семінари, практичні заняття, групові проекти, кейси), так і інноваційні (коучинг, організаційні проекти, «польові дослідження», ретрити, імітації, «Оцінка 360°», мережі, тьюторіали, експерименти-провокації тощо).

4. Результатом реалізації програм виступають професійні компетенції, серед яких домінуючий акцент робиться на пове-дінкових компетенціях.

3.3. Зарубіжний досвід професійної підготовки лідерів для сфери державного управління

3.3.1. Державне управління та система професійної підготовки державних службовців

Проблеми, які постають перед сучасним світом вимагають від державного управління випереджальних і динамічних дій, зокрема створення такої державної служби, де працюють «"правильні" люди — особистості, які мають не лише відповідні знання та кваліфікацію, але й сповнені духу державної служби, віддані принципам доброчесності та професіоналізму» [40, с. 141].

Підкреслюючи ключову роль людського потенціалу у функціонуванні ефективної системи державного управління, Всесвітня доповідь про стан державного сектора за 2005 р. «Розкриття людського потенціалу задля підвищення ефективності державного сектора»⁶⁴ [263] констатує важливість лідерства: «Здатність урядових інституцій домогтися від свого персоналу результативної праці суто в державних інтересах залежить від спроможності, мотивації доброчесності особистостей, які працюють у цих установах, а також від їх якості лідерства» [40, с. 143].

" World Public Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance.

136

Калашникова С. А

Формування сучасного державного службовця вимагає переосмислення призначення самої державної служби відповідно до викликів суспільного розвитку, зростання впливу суспільства на державу. Головним чинником професіоналізації державної служби є організація системи професійного навчання. Традиційно розвиток людських ресурсів для державної служби здійснює система професійної підготовки державних службовців.

У більшості країн Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) системи підготовки державних службовців склалися за останні 40 років. Ці системи розрізняють залежно від таких факторів:

- державний устрій (унітарний чи федеральний);
- модель державної служби (кар'єрна, посадова, змішана);
- концепція кадрової політики (орган, у віданні якого перебуває державна служба і кадрова політика, політика підбору і набору кадрів тощо).

Основними параметрами / компонентами системи професійної підготовки державних службовців є:

- цілі системи;
- законодавча база її функціонування;
- тип фінансування;
- статус навчального закладу(ів);
- тип і зміст навчальних програм;

- цільова аудиторія;
- статус викладачів.

Зміна одного компонента системи вочевидь веде до зміни інших.

Цілі системи професійної підготовки державних службовців визначені у відповідних державних програмах і нормативних документах. У деяких країнах право і обов'язок державних службовців щодо професійного розвитку передбачено конституцією. У більшості — закріплено у законі про державну службу чи положенні про підготовку державних службовців у інших нормативних актах [71; 139; 155].

За механізмом вирізняють три загальні способи фінансування системи підготовки державних службовців;

137

- децентралізований (фонди виділяються безпосередньо органам державної влади, які платять за підготовку своїх кадрів);

- централізований (фонди виділяються центральному органу з державної служби або навчальному закладу);

- змішаний (поєднання двох попередніх способів). Тип і зміст навчальних програм розрізняють за:
 - терміном навчання — довготривалі та короткотривалі;
 - призначенням — початкова підготовка (при вступі на державну службу; адаптаційна підготовка (для виконання нових функцій після або до переведення на іншу посаду); для підвищення професійного рівня залежно від потреб ситуації та специфіки посад.

Адаптування професійної підготовки державних службовців до реальних потреб органів державної влади потребує наявності гнучкого механізму взаємодії, який забезпечує існування постійного діалогу між замовниками і провайдерми підготовки.

Важливою вимогою для забезпечення ефективного функціонування системи професійної підготовки державних службовців є співпраця та взаємодія із системою управління персоналом державної служби, про що, зокрема, М. Даггетт висловився так: «Діючи поодиночі, два компоненти державної служби — освітній та офіційний — нездатні забезпечити такої ефективності, яка є результатом спільних зусиль. Людині потрібно дві ноги, щоб добре ходити» [40, с 21].

Важливо зазначити, що вітчизняна система професійної підготовки державних службовців розбудована на основі наукових і практичних здобутків відомих у цій сфері фахівців, серед яких: В. Луговий [156; 124], П. Надолішній [102], Н. Нижник [105; 135], В. Олуйко [105; ИЗ], Н. Протасова [31; 134; 156], В. Ребка-"о [140] та ін.

Формування та сприяння розвитку управлінської компетентності — одне з ключових завдань системи професійної підготовки державних службовців.

Управлінська компетентність як результат набуття якостей (компетенцій), що забезпечують успішність і ефективність роботи вищих державних чиновників, є складовою «корпоратив-

138

Калайткова С. А.

ної культури» державної служби та безпосередньо корпусу вищих державних службовців. Побудова моделі управлінської компетентності дає змогу:

- 1) створювати систему відбору на керівні посади тих кандидатів, які володіють сильними лідерськими якостями;

- 2) цілеспрямовано розробляти навчальні програми професійної підготовки та розвитку для державних службовців-управлінців;

- 3) проводити комплексне оцінювання ефективності їхньої роботи відповідно до обраних критеріїв.

Корпус вищих управлінських кадрів об'єднує державних службовців, які обіймають посади вищого рівня в органах влади. Для забезпечення свого функціонування система корпусу повинна мати орган управління. Управління корпусом вищих державних службовців має стратегічне значення для держави та повинно бути спрямоване на забезпечення «стабільності і професіоналізму центральної групи вищих управлінських кадрів і одночасно певної гнучкості, необхідної для пристосування до змін у складі уряду» [71, с 14].

Провідна практика засвідчує, що запровадження та розвиток корпусу вищих управлінських кадрів сприяє:

- забезпеченню та посиленню міжміністерського зв'язку і координації;
- виробленню спільних норм і процедур для різних міністерських департаментів;
- формуванню єдиної корпоративної культури державної служби;
- розвитку управлінської еліти на державній службі;
- забезпеченню стабільності на вищих рівнях органів влади [71, с 18-27].

Вищі посадові особи відіграють вирішальну роль у реформуванні державного управління,

державної служби та у підвищенні професійного рівня органів державної влади: «Існування професійного ядра управлінських кадрів розглядається як головний фактор забезпечення якості й ефективності органів влади та їх організаційної культури» [71, с 9].

139

Очевидною є важливість професійного розвитку вищих державних службовців. Побудова і розвиток системи професійної підготовки для корпусу вищих державних службовців має здійснюватися з урахуванням низки факторів. До останніх, зокрема, належать:

- Технічні обмеження. Клієнти таких програм мають дуже обмежений час на підготовку. Програми розвитку повинні базуватися на активних методах навчання та навчання безпосередньо у процесі виконання службових обов'язків.

- Зв'язок між оцінюванням професійних досягнень і розвитком кар'єри. Програми підготовки членів корпусу мають бути суттєво індивідуалізовані.

У 2008 р. Європейським інститутом державного управління було ініційовано та здійснено дослідження основних параметрів та умов функціонування Корпусу вищих державних службовців у країнах — членах Європейського Союзу. Результати дослідження оприлюднені у праці «Вищі державні менеджери в Європі» [215].

Документ констатує низку положень, важливих у ракурсі дослідження засад професійної підготовки управлінців-лідерів, зокрема:

- Головним завданням державних лідерів є ведення реформ та ефективне управління організаційними змінами у державному секторі. Сильні лідерські компетенції вбачаються передумовою успішного виконання зазначених завдань.

- Лідерство розглядається як спроможність на особистому та організаційному рівні визначати та досягати цілей. Розроблення узгодженої візії та цінностей є передумовою ефективного лідерства в організації.

- Традиційні цінності, такі як ієрархія контролю, влада через посаду, парадигма підлеглості, поступово трансформуються у нові цінності державного управління — відкритість, прозорість, результативність, ефективність, вплив через лідерство та управлінську культуру [21 Я].

Визнаючи стратегічне значення Корпусу вищих державних службовців, країни спрямовують серйозні зусилля на його професійний розвиток.

140

Звіт Департаменту економічних і соціальних справ Секретаріату ООН⁶⁵ «Розкриття людського потенціалу задля підвищення ефективності державного сектора» [263] констатує висновок про трансформацію моделей у сфері державного управління: від традиційного державного адміністрування⁶⁶ через державний менеджмент⁶⁷ до чутливого врядування⁶⁸ [263].

Сутність та різниця зазначених моделей відображена у *табл. 35 і Податках Ж-К.*

Таблиця 35

ТРИ МОДЕЛІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ

Характеристики	Державне адміністрування	Державний менеджмент	Чутливе врядування
Відносини між громадянами та державою	Покірність, слухняність	Санкціонування	Повноваження
Відповідальність вищих службовців перед	політиками	замовниками, клієнтами	громадянами та стейкхолдерами
Базові принципи	Згода з правилами та інструкціями	Ефективність та результати	Підзвітність, відповідальність, прозорість і залученість
Критерії успіху	Наслідки	Результати	Процес
Ключові атрибути	Неупередженість	І професіоналізм	Відповідальність, відповідність

Примітка: таблиця розроблена на основі [263, с. 7]

Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. Public administration (англ.). Public management (англ.). Responsive governance (англ.).

Метою публікації зазначеного звіту є критична суспільна потреби щодо забезпечення професіоналізму у сфері державного управління.

Термін «врядування⁶⁹» був уперше використаний у Всесвітньому звіті про розвиток⁷⁰ 1989 р., в основному стосуючись фінансової підзвітності урядів. Значення цього терміну пізніше було перекоцптуалізовано ПРООН у значенні політичної, економічної та адміністративної влади для управління державою: «Важливою справою інституцій врядування є сприяти конструктивній взаємодії між державним, приватним сектором і громадянським суспільством» [263, с 13].

Модель «чутливого врядування» передбачає уряд, що є відкритим і чутливим до суспільства, більш відповідальним і краще регульованим зовнішніми спостерігачами та законом. Важливою складовою моделі є комплексна багатостороння підзвітність уряду («Оцінка 360°»), при якій залучені всі стейкхолдери як в уряді, так і в суспільстві. В цьому вбачається не тільки можливість контролю державного управління з боку суспільства, а й ефективний інструмент розвитку державної служби: «Роблячи державних службовців більш відповідальними перед громадянами і стейкхолдерами у суспільстві, лідери можуть стимулювати більш чутливу та ефективну державну службу, що швидше вчиться та надає кращі послуги своїм клієнтам» [263, с 108].

Теорія «чутливого врядування» розглядає реформи державного управління і державної служби через призму нових видів взаємодії між державою та суспільством. Як результат, відбувається формування нової культури державної служби, «більш витонченої системи управління знаннями й організаційного клімату, що заохочують відкритість, партнерство та участь» [263, с 14].

Звіт підкреслює, що інституційна трансформація моделей управління у державному секторі безпосередньо включає й трансформацію на рівні особистості, яка передбачає розвиток

Governance (англ.).

The World Development Report 1989.

142

поведінкових компетенцій. Відкритість, прозорість, чесність, професіоналізм, підзвітність і відповідальність, вочевидь, є проявом лідерства на державній службі. Особиста трансформація можлива лише за умови сприяння розвитку лідерства на державній службі: «Зміна цінностей та установок державних службовців ніколи не є легкою та буде потребувати принципового лідерства, чіткої візії та стратегії для розвитку людських ресурсів» [263, с v].

Акцент на «творенні державних цінностей» — один із основних у новій моделі державного управління. Останнє, у свою чергу, веде до необхідності радикально змінити установки державних службовців для того, щоб сприяти формуванню та появі нових форм комунікації, ініціювання та навчання на державній службі.

Одним із ефективних шляхів для розвитку лідерського потенціалу на державній службі є запровадження концепції організаційного навчання, яка корелюється із сучасними тенденціями розвитку організацій, а саме з потребою запровадження механізмів для організаційного саморозвитку: «Урядам необхідно будувати культуру організаційного навчання, яка буде сприяти реінвенції (оновленню) державної служби» [263, с 99].

Різниця між традиційним підходом до реформи державного сектора та концепцією організаційного навчання полягає у тому, що «перший базується на механізмі спускання технічних проблем згори донизу, в той час як останній базується на вірі в те, що вирішення проблем, які стоять перед державною службою, лежить у трансформації самих державних службовців» [263, с 100].

До заходів, які сприяють організаційному навчанню на державній службі, належить покращення процесу обміну та управління знаннями, розвиток менторських програм, посилення кар'єрного розвитку системи.

Аналіз джерел [40; 151 — 152; 206; 215; 263] засвідчує, що в своїй основі концепція організаційного навчання спирається на компетентнісний підхід. У сфері державного управління це проявляється в такий спосіб: «Якість інституцій державного сектора базується на якостях людських ресурсів і лідерства.

Розвиток

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

143

компетенцій персоналу є суттєвою частиною стратегії на покращення них характеристик та як наслідок якості державної служби» [263, с 99].

Використання компетентісно орієнтованого підходу дає змогу ідентифікувати «розриви» професійних компетенцій державних службовців та використати їх як орієнтири для розроблення навчальних програм організаційного розвитку.

3.3.2. Професійний профіль

(рамки компетенцій) державного лідера

Перехід від «уряду» до «врядування» змінює роль вищих державних службовців та спрямовує її у напрямку до лідерства: «Вищі керівники повинні будуть відігравати нову лідерську роль. Їхнє лідерство є суттєвим для збереження важливих державних цінностей паралельно з розвитком комунікаційних каналів і консультаційних механізмів для взаємодії із суспільством» [263, с 21].

Мета державного лідерства — «сприяти реформі державної Служби через форсування їхніх зусиль у 3-х важливих зонах:

- (1) очолення загального розроблення візії для реформи державної служби;
- (2) мотивування і залучення кращих індивідуалів до персоналу державної служби;
- (3) підтримка більш прямого включення стейкхолдерів у імплементацію реформ, у т.ч. сприяння більшій чутливості державної служби до потреб та інтересів громадян і клієнтів у суспільстві» [263, с 106].

Розвиток лідерського потенціалу передбачає побудову «профілю державного лідера» та, відповідно, визначення базових компетенцій цього профілю.

М. Даггет ідентифікував ключові компетенції як виміри професіоналізму державного службовця-лідера і визначив їх так:

- відданість державній політиці;
- віддаленість від політики;
- 144
- скромність;
- відкритість до нових ідей;
- самоповага [40, с 23—26].

Додатково М. Даггет підкреслює, що керівники державної служби мають пишатися своєю професією та бути «носіями цінностей державної служби» [40, с 26].

У 2004 р. Інститутом державного управління Королівства Нідерландів було ініційовано та здійснено дослідження «Державне лідерство для Європи» [206] для встановлення «спільних рамок компетенцій» європейського державного лідера. До участі у дослідженні були залучені 25 національних шкіл та інститутів державного управління країн - членів Європейського Союзу. Мета дослідження визначена як «ідентифікація найбільш важливих компетенцій, потрібних для того, щоб державне лідерство було ефективним на європейській сцені, та наслідків, яких варто очікувати в аспекті розвитку навчальних програм і співпраці між національними школами та інститутами державного управління країн - членів Європейського Союзу» [206, с 12].

Актуальність рамок детермінується актуальністю державного лідерства для розвитку та процвітання Європи: «Відмінне державне лідерство вважається передумовою успішного майбутнього Європи» [206, с 7].

Окреслюючи концептуальну роль лідерів на державній службі, дослідження констатує: «Державні лідери задають напрями і наповнюють змістом діяльність державної служби. Вони потрібні для того, щоб очолити виконання нових завдань і надихати на це інших» [206, с 9].

Призначення рамок — слугувати як виробленню «спільних орієнтирів для Європи при відборі, розвитку і навчанні успішних державних лідерів» [206, с 7], так і бути певним шаблоном, «компасом» при розробленні профілів державного лідера на національному рівні.

Логічним для проведення дослідження і розроблення спільних рамок є той факт, що за основу був узятий компетентніший підхід. При цьому компетенції визначалися як «характеристики.

145

які забезпечують добре виконання роботи» [206, с 7]. Важливо зазначити, що виробленню спільного європейського погляду не зашкодило констатоване дослідженням наявне різноманіття в означенні поняття «компетенції» національними школами державного управління.

Як вже зазначалося, результатом дослідження стали «Рамки спільних компетенцій», що об'єднали кластери компетенцій, необхідні державному лідерові, у формі знань, умінь і ставлень (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

РАМКИ СПІЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ЛІДЕРА

Ставлення	Уміння	Знання
Відкрите мислення	Соціальні навички	Європейський рівень
Інноваційність	Уміння створювати мережі	Національний рівень
Добропорядність	Ведення переговорів	Відносини в ЄС

	Націленість на результат	
	Організаційні вміння	

Примітка: таблиця розроблена на основі [206 с 6]

У результаті опитування, здійсненого у 25 країнах — членах Європейського Союзу, була визначена «перша десятка» компетенцій (за рівнем частотності відповідей). Такими є:

- уміння вести переговори;
- знання процедур;
- знання інституцій;
- відкритість поглядів;
- стратегічне мислення;
- соціальні навички;

146

Калашнікова С. А.

- уміння створювати мережі;
- організаційні навички;
- міжкультурна комунікація;
- добropорядність [206, с 12].

Ще одним важливим висновком дослідження стала констатація залежності між рівнем посади і важливістю того чи іншого рівня компетенцій. Так, для найвищого рівня управлінців явно домінуючими виявилися поведінкові компетенції, для середнього рівня посад домінуючими є вміннєві компетенції, для нижчого — знаннєві. Цей факт є важливим свідченням для розгляду лідерства як системи поведінкових компетенцій і врахування цього при побудові освітніх програм для розвитку лідерського потенціалу в управлінців.

Наступним кроком у напрямі дослідження профілю державного лідера став уже згадуваний нами звіт «Вищі державні менеджери в Європі», який констатує, що станом на 2008 рік 13 країн — членів Європейського Союзу з 28 вже мали централізовано визначений профіль компетенцій для вищих державних службовців [215]. В інших країнах він або ще розроблявся, або мав децентралізований формат.

Також у цей період більшість країн (15 з 28) використовували профіль для реалізації програм професійної підготовки державних лідерів. Табл. 3.7 дає уявлення про перелік компетенцій, внесених у такий профіль у 14 країнах.

Також у звіті більш детально розкрито розуміння державного лідерства через перелік ключових функцій вищого державного службовця у такій інтерпретації:

- формування візії;
- ведення групи до реалізації візії;
- управління змінами;
- розбудова команди;
- розвиток мереж співробітництва;
- розвиток персоналу та його мотивація;
- демонстрування цілісності та етичності;
- прихильність до безперервного навчання та вдосконалення [215].

147

Таблиця 3.7

КОМПЕТЕНЦІЇ ПРОФІЛЮ ВИЩОГО ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ КРАЇН - ЧЛЕНІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Компетенція	Кількість країн, які у своєму профілі мають компетенцію
Загальне управління (менеджмент)	14
Управління відносинами, людьми	13
Лідерство	11
Знання	9
Досягнення результатів	8
Комунікація	8
Стратегічна візія	5
Прийняття рішень	5

Усвідомленість / чутливість	4
Цілісність / стичність	4

Примітка: таблиця розроблена на основі [215. с 34]

Отже, аналіз та системний огляд джерел [40; 206; 215; 263] дає змогу констатувати, що у сфері державного управління визнана актуальність нової управлінської парадигми лідерства, яка знайшла своє відображення у:

- (1) моделі «чутливого врядування»;
- (2) концепції організаційного навчання на державній службі;
- (3) європейських і національних профілях вищих державних службовців.

Розроблені на міжнародному і національному рівнях рамки компетенцій державного лідера слугують базисом для розроблення та реалізації програм професійної підготовки та розвитку вищих державних службовців.

Аналіз провідного зарубіжного досвіду такої підготовки по-Дано далі.

148

Калашніков С. А

3.3.3. Програми розвитку державних лідерів (досвід Австралії)

Важливість лідерського потенціалу серед вищих державних службовців Австралії була озвучена ще у 1984 р. [250], після чого зусилля уряду та Комісії з державної служби були спрямовані на його розвиток.

Наступним кроком стала публікація у 1992 р. Рамок з управління людськими ресурсами⁷¹. Цей документ спільно з документом «Цінності Вищої державної служби Австралії», серед яких ідентифіковано і «лідерство найвищої якості» [178], створили підґрунтя для розроблення Рамок лідерської спроможності вищих управлінців⁷² (далі — РЛС).

З 1999 р. РЛС стала орієнтиром для Вищої державної служби Австралії. Затвердження РЛС відбулося лише у 2001 р. після дворічного апробаційного періоду.

Призначення РЛС полягає у тому, щоб виробити спільне бачення тих факторів, які є критичними для успішного виконання вищими державними службовцями їхньої лідерської ролі. Головне завдання державних лідерів Австралії визначено як «творення узгодженої візії та місії організацій, підвищення спроможності та мотивація персоналу задля досягнення високих результатів» [245].

РЛС має широкий спектр застосування в Австралії, а саме використовується при:

- відборі кандидатів на посади Вищої державної служби;
- розробленні та реалізації програм з розвитку лідерського потенціалу;
- оцінюванні результатів діяльності управлінців;
- коротко- та довготерміновому плануванні для Вищої державної служби;
- запровадженні ініціатив для організаційного розвитку. Структура та зміст РЛС зображені *нарис.*

3.5.

⁷¹ Human Resource Management Framework.

⁷² Senior Executive Leadership Capability.

149



Рис. 3.5. Рамки лідерської спроможності вищих управлінців Австралії [245]

Зазначимо, що кожна складова РЛС уточнена. Для прикладу, кластер «Демонстрація на власному прикладі розвитку та цілісності» містить такі положення:

- демонструє професіоналізм і порядність на державній службі;
- ризикує та засвідчує мужність;
- стимулює до дій;
- демонструє гнучкість (еластичність) — фізичну та психічну;
- засвідчує самоусвідомлення та відданість саморозвитку [245].

На основі РЛС розроблена та функціонує так звана «Інтегрована система лідерства⁷³» [212], яка, по суті, є системою розвитку державних лідерів в Австралії. Система містить такі складові:

- Модель лідерства Вищої державної служби.
- Шлях лідерства.

- ГТідтримувальні інструменти.
- Програми [212].

У ракурсі нашого дослідження звернемося до аналізу останнього компонента системи — програм з розвитку державних лідерів Австралії. Сайт Комісії Австралійської державної служби містить блок «Програми з лідерства», що містить 13 програм і блок «Вищі державні службовці» у складі семи програм. Опис Деяких з них подано нижче.

¹ Integrated Leadership System.

150

Калашикова С. А.

Програма «Практичне лідерство». Фокус програми визначено таким чином: «Сучасний погляд на ефективне управління у середовищі державного сектора» [183]. Завдання програми:

- здійснити аналіз власної спроможності та спроможності очолюваної команди на предмет досягнення результатів і розроблення стратегій для покращення результатів;
- покращити усвідомлення й розуміння значення мотивації та цінностей у поведінці людей і розвинути здатність їх використання для побудови ефективних взаємовідносин;
- розвинути управлінські здібності;
- сприяти розвитку практичної перспективи Вищої державної служби;
- долучитися до мережі управлінців Вищої державної служби.

Програма пропонується у такому форматі: 3 дні інтенсивного очного тренінгу і три дні дистанційного навчання. Під час навчання учасникам пропонується спектр методів, які дають змогу оцінити та розвинути власний лідерський потенціал.

Програма «Лідерські виміри» спрямована на розвиток компетенцій щодо:

- формування стратегій та оцінки організаційного оточення;
- управління та ведення персоналу;
- вчинення впливу на інших;
- управління конфліктними ситуаціями;
- гармонійного поєднання щоденних завдань зі стратегічними цілями;
- запровадження політик відповідно до визначених стратегічних напрямків [183].

Програма реалізується у змішаному режимі — поєднання очної сесії (у форматі ретриту) та дистанційного навчання. Основний методичний підхід — аналіз реальних життєвих ситуацій.

Програма «Лідерська майстерність» має формат інтерактивного обговорення, до якого, окрім учасників, запрошуються визнані експерти та практики (державці лідери) у сфері Вищої державної служби. У фокусі навчального діалогу:

- проблема забезпечення ефективності Вищої державної служби в умовах суспільних викликів сьогодення;

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

151

- партнерство та ефективні взаємовідносини для досягнення результатів у складних ситуаціях;
- стратегії розвитку [183].

Методичний підхід програми спрямований на розвиток поведінкових компетенцій.

Програма «Ведення через обмеження.» має практично-аналітичний характер, поєднуючи можливості для розвитку лідерського потенціалу та глибокого аналізу наявних тенденцій. Навчання відбувається на основі спеціально розроблених сценаріїв із запрошенням зовнішніх експертів-доповідачів. Важливим компонентом програми є індивідуальна рефлексія та оцінка власних можливостей лідерства у сучасному середовищі Вищої державної служби.

Програма «Нові лідерські горизонти» розроблена для ново-призначених вищих державних службовців. Її мета — усвідомлення власної ролі та власного досвіду для забезпечення вагомому внеску в організаційну спроможність Вищої державної служби. Формат програми — триденний очний тренінг з використанням спектру методів: самооцінювання, тьюторіали, індивідуальний коучинг, семінари тощо.

Програма «Трансформаційне лідерство» призначена для досвідчених вищих державних службовців (з досвідом діяльності понад три роки). Мета програми — розширення їхньої лідерської спроможності. Формат програми — триденний тренінг із включенням самооцінювання, навчальних візитів і семінарів.

Програма «Лідерство без кордонів» є міжнародною ініціативою за участі Комісії Австралійської державної служби, Канадської школи державної служби та Національної школи уря-ДУ Великої Британії. Програма призначена для вищих Державних службовців чотирьох країн: Австралії, Великої Британії, Канади та Нової Зеландії.

Програма має подвійну мету:

- по-перше, формування нової генерації державних лідерів, ¹⁰тових ефективно функціонувати у сучасному глобалізовано-^M.У світі та складному середовищі;

152

- по-друге, програма діє як «потужний аналітичний центр⁷⁴, що продукує нові імпульси у глобальне лідерство» [183].

Формат програми — тритижневі очні сесії, які проводяться, відповідно, в Австралії, Великій Британії та Канаді. Тематика сесій є такою:

- Ведення комплексних систем.
- Ведення для громадян.
- Ведення трансформацій.

Програма створює унікальну мережу вищих державних службовців з високим лідерським потенціалом для обміну досвідом між ними.

Програми для управлінців з розвитку лідерських якостей Австралії є елементом єдиної інтегрованої системи з розвитку лідерства на державній службі. Реалізація програм забезпечується низкою освітніх інституцій, які не входять до системи державного управління.

Досвід Австралії щодо розвитку лідерського потенціалу на Вищій державній службі є успішним прикладом запровадження централізованої моделі сприяння державному лідерству (лідерству на державній службі). Алгоритм запровадження складається з наступних кроків у такій послідовності:

— (1) Визнання лідерства як базової якості Вищої державної служби.

— (2) Розроблення, апробація та легалізація на національному рівні профілю (рамки компетенцій) державного лідера.

— (3) Використання профілю державного лідера як основи для відбору кандидатів на Вищу державну службу, моніторингу та оцінки діяльності на державній службі, розроблення та реалізації освітніх програм з розвитку лідерського потенціалу.

— (4) Розроблення та реалізація навчальних програм з розвитку лідерського потенціалу у вищих державних службовців.

Аналіз джерел [178; 183; 212; 245; 250] виявив такі тенденції та закономірності щодо реалізації вищезазначених програм:

Think-tank (англ.).

153

- використання компетентнісного підходу;
- домінування поведінкових компетенцій як результату реалізації програм;
- змістове поєднання лідерства індивідуального, організаційного, стратегічного, інноваційного (змін) та глобального (міжнародного);

- використання різних форматів навчання (очного, дистанційного, змішаного);

- домінування методів навчання, спрямованих на розвиток поведінкових компетенцій (самооцінювання, ситуаційний аналіз, метод оповідача (сторітеллінг), коучинг тощо).

3.3.4. Розвиток державного лідерства (досвід Великої Британії)

Функціонування та розвиток державної служби Великої Британії здійснюється на засадах її орієнтації на базові цінності, які визначені та легалізовані у новому Кодексі державної служби та є такими: цілісність, чесність, щирість, об'єктивність, правдивість, справедливість, гідність, прихильність, професіоналізм, порядність [240].

До базових документів, що формують законодавче підґрунтя для розвитку державного лідерства у Великій Британії, належить Концепція «Реформа державної служби — підхід уряду Великої Британії», яка, зокрема, визначає результатами реформи такі характеристики державної служби:

- зорієнтованість на громадян, відповідальність і чутливість До їхніх потреб;
- універсальність і доступність для всіх;
- ефективність і результативність;
- така, що сприяє зниженню рівня соціальної нерівності;
- досконала;
- така, що залучає громадян [240, с 12].

В основу реформи державної служби Великої Британії попадена модель саморозвивальної організації. Зазначена модель

154

містить лідерство як необхідний елемент і фактор для підвищення ефективності організаційного та індивідуального функціонування і розширення можливостей та спроможності кожного. Запровадження моделі безпосередньо передбачає розвиток лідерського потенціалу державних службовців.

Британська державна служба розглядає лідерство як «соціальний контракт», що сприяє процесу

«побудови консенсусу цінностей» та, по суті, виступає антиподом традиційному управлінню:

- «Лідерство має бути усвідомлене як виховне, провокативне та допитливе, замість жорсткого, непоступливого та авторитарного управління» [190, с 67].

- «Державна служба завжди потребувала добрих адміністраторів. Все більше і більше вона потребуватиме лідерів на всіх рівнях. Адміністратори і менеджери використовують владу посад, які вони обіймають. Лідери покладаються на владу ідей. вплив на основі власних вчинків, силу інновацій для того, щоб мобілізувати інших і залучити їх до діяльності» [249, с 56].

Лідерство та «культура досконалості» — головні орієнтири, що спрямовують розвиток державної служби Великої Британії та підвищення її ефективності: «Ми потребуємо лідерства на всіх рівнях. Ми потребуємо розкриття потенціалу кожного державного службовця. Ми потребуємо культури досконалості. Успіх у творенні культури досконалості буде посилювати віру суспільства у державну службу» [240, с 88—89].

Лідерство визначено як «серцевина» так званих «Професійних навичок для уряду»⁷⁵ [190], структура яких зображена *на рис. 3.6.*

Структура самого лідерства зображена *на рис. 3.7.*

Зазначені профілі є підґрунтям для реалізації освітніх програм з розвитку лідерського потенціалу серед державних службовців.

Національна школа уряду⁷⁶ Великої Британії (Школа) є головною урядовою інституцією для навчання та розвитку державних службовців. Сфера її діяльності умовно розподілена на такі чотири блоки:

The Professional Skills for Government. National School of Government.

155

КОЛЕСО ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ДЛЯ УРЯДУ

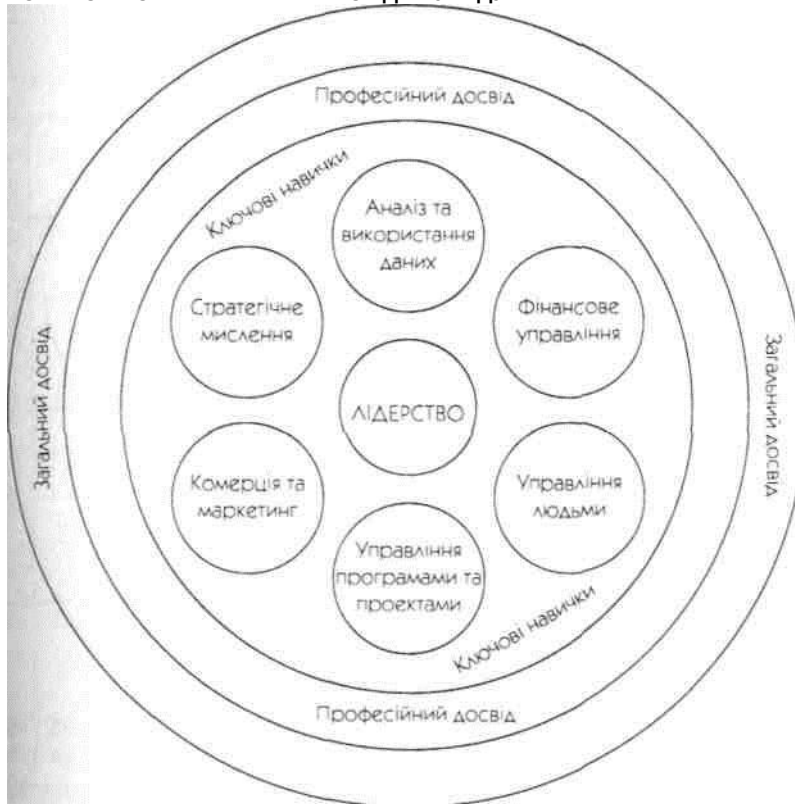


Рис. 3.6. Структура професійних навичок для уряду Великої Британії [190]

- Відкриті програми.
- Консультування та програми на замовлення.
- Базові програми («ядро») державної служби.
- Електронне навчання.

Професійна підготовка управлінців та, зокрема, розвиток індивідуального й організаційного лідерства — важлива компонент-^{7а} Діяльності Школи. Аналіз програм Школи за період з 2008 р. N31— 233] засвідчує певні тенденції та особливості.

156



Рис. 3.7. Структура лідерства у рамках професійних компетенцій для уряду Великої Британії [190]

У 2008—2009 навчальному році Національна школа уряду Великої Британії пропонувала 18 навчальних програм для вищих управлінських кадрів, серед яких 11 безпосередньо стосувалися проблематики лідерства. Для менеджерів середньої ланки управління таких програм було всього 6 [231].

У 2009—2010 навчальному році був сформований блок «Стратегічне лідерство», який містив 28 різних навчальних модулів для вищих державних службовців (з них 15 — присвячених різним аспектам лідерства) та 11 модулів з лідерства для менеджерів середнього рівня [232].

Програма Школи на 2010—2011 навчальний рік містить блок «Лідерство та стратегія», призначений для управлінців вищого та середнього рівня, який об'єднує 47 навчальних модулів, з яких понад 20 присвячено питанням лідерства [233].

У табл. 3.8 подано короткий опис деяких з цих модулів.

157

Таблиця 3.8

НАВЧАЛЬНІ МОДУЛІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДЕРЖАВНИХ ЛІДЕРІВ

/п	Наклий модуля	Опис модуля	Тривалість модуля, дні
	Корпоративне лідерство	Призначений для нових членів Корпусу вищих державних службовців. Мета — допомогти визначити власну роль і обов'язки у ракурсі корпоративного контексту, узгодити власні цілі зі стратегічним напрямом організації	3
	Сучасний лідер: лідерство XXI століття	Призначений для керівників вищого рівня організацій державного, приватного та громадського секторів. Мета — розуміння організаційних викликів XXI століття та нової лідерської рамки компетенцій для надання якісних послуг клієнтам	1+4 + 1
	Лідерство	Програма з трьох частин, призначена допомогти лідерам знаходити баланс між щоденною діяльністю та довготерміновим стратегічним плануванням. Кожний модуль пов'язаний з певними індикаторами лідерства у межах Професійних навичок для Уряду. Програма має інтерактивний змішаний формат (очні сесії та електронне навчання)	2+2+2

Лідерство стратегічне	Фокус на ініціювання змін. Мета — покращити вплив шляхом розбудови потенціалу співробітників. Тематичні питання: стратегічні перспективи; ідентифікація змін: аналітичні методи; організаційне навчання; командна робота; мотивація та стимули	3
Лідерство на засадах емоційного інтелекту	Мета — розвиток здатності управляти емоціями більш ефективно	2

158

Продовження табл. 3.8

з/п	Назва модуля	Опис модуля	Тривалість модуля, дні
	Підготовка до вищого керівництва (основи лідерства)	1-річна програма підготовки державних службовців для вступу до КВДС на основі розвитку їхніх лідерських якостей. Теми: індивідуальний вплив та ефективність, стратегічне мислення, управління змінами, формування мереж. Структура: 4 модулі та передпрограмний семінар	1 рік
	Вивільнення лідерства	З'ясування різниці між менеджментом і лідерством, оцінка індивідуального лідерського потенціалу та його розвиток	2
	Лідерство в дії	Мета — розроблення інноваційних рішень на засадах співробітництва в умовах соціальних та економічних викликів. Формат — навчання через дію	
	Лідерство для стабільного розвитку	Інтенсивний модуль, спрямований на вироблення <i>нової</i> лідерської парадигми задля забезпечення стабільного розвитку в умовах нестабільності	2
0	Компас: стратегічне організаційне лідерство	Аналіз ролі лідерів в розбудові стратегічної спроможності організацій. Розвиток компетенцій формування цілей, політичних і структурних рішень для досягнення результатів та організаційного розвитку	2
1	Лідерство та люди	Розвиток компетенції трансформаційного лідерства, здатності відрізнити його від лідерства трансактивного, оцінювати власний лідерський стиль, передбачати реакцію людей, визначати адекватні поведінкові стратегії	5

Примітка: таблиця розроблена на основі [233]

159

Більшість пропонованих Школою програм мають формат інтерактивної взаємодії та навчання через дію.

Іншим висновком є той факт, що базовою технологією розвитку лідерів, яка застосовується у Національній школі уряду Реликої Британії є коучинг, який умовно поділено на три види: виконавчий коучинг (підтримка на досягнення нових результатів), коучинг для розвитку (опанування нових технік, навичок) та коучинг «перших 100 днів» (підтримка новопризначених вищих державних службовців).

Крім того, аналіз документів [216: 240; 249] засвідчив, що стратегічним завданням державної кадрової політики уряду Великої Британії для розвитку державного лідерства є залучення молодих талановитих особистостей: «Ми продовжуємо пошук людей, які є талановитими, відповідальними та

амбітними для залучення їх до ролей на вищій державній службі, але реальний виклик полягає у тому, щоб допомогти цим людям побудувати потужні структури для досягнення спільної мети, ініціативні та відповідальні у досягненні їхніх місій» [240, с 68].

Виконання цього завдання у Великій Британії покладено на три державні інституції: Національну школу уряду, Центр лідерства для регіонального управління та Національний коледж шкільного лідерства (програми якого проаналізовані у підрозділі 3.4).

Серед програм Школи, спрямованих на залучення талановитих людей для розбудови лідерського потенціалу державної служби, такою є *програма «Лідери без обмежень»* [216].

Зазначена програма є результатом співпраці Школи та Офісу Державної служби Великої Британії. Програма розроблена з урахуванням провідної практики у підготовці лідерів і передбачає використання так званої Угоди про навчання — угоди між учасниками програми та їхнім керівництвом (департаментом-спонсо-Ром) щодо сприяння кар'єрному зростанню своїх «підопічних».

Завдання програми визначені так:

- розвиток в учасників усього спектру складових Професій-^н-их навичок для Уряду;
- розвиток лідерського потенціалу учасників;
- виконання конкретного проекту від департаменту-спонсора;
- визнання важливості безперервного професійного розвитку та ознайомлення з техніками коучингу, колегіального навчання та навчання через дію [216].

Програма триває 18 місяців. Її структура представлена на *рис. 3.8*.

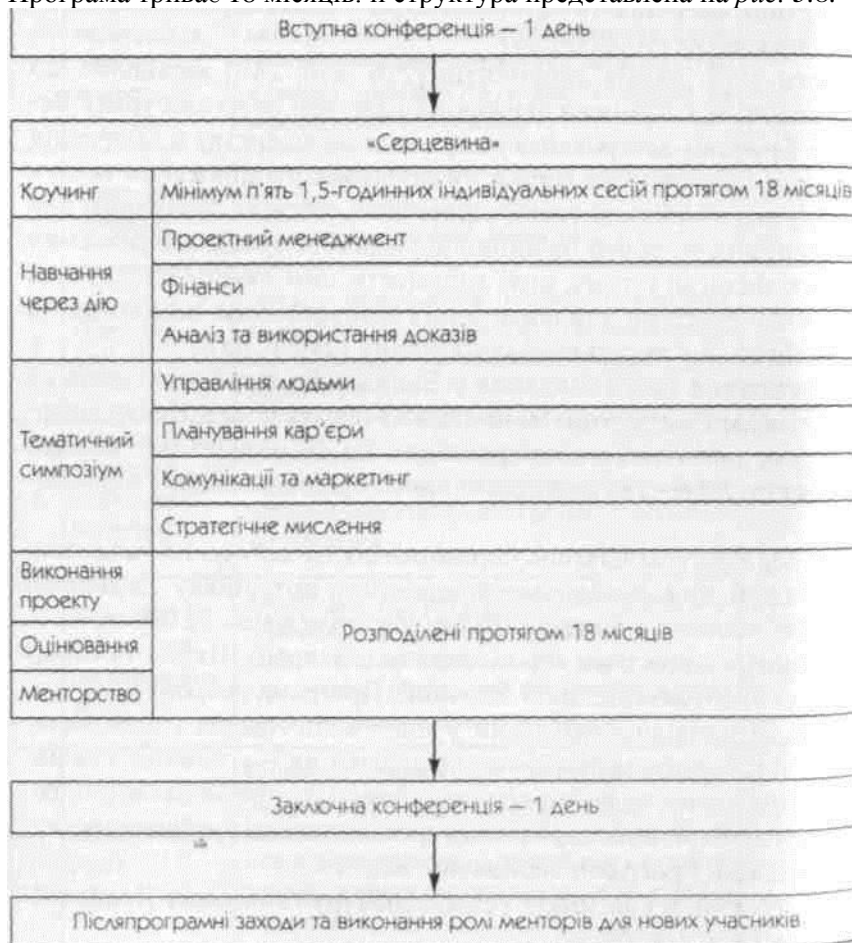


Рис. 3.8. Структура програми «Лідери без обмежень» [216]

161

Отже, модель Великої Британії з розвитку лідерського потенціалу на державній службі:

- характеризується централізованим характером;
- спирається на національний профіль (рамки компетенцій) для державної служби;
- здійснюється освітньою інституцією, яка належить до системи державного управління.

Змістовий спектр програм є досить широким. Цільовою аудиторією програм є: досвідчені управлінці, новопризначені виші державні службовці та потенційні кандидати на вступ до Корпусу. Програми (за незначними винятками) є короткотерміновими, мають інтенсивний характер, передбачаючи навчання через діяльність та інтерактивну взаємодію.

3.3.5. Діяльність Датської школи державного управління з розвитку лідерського потенціалу державних службовців

Датська школа державного управління створена в 1963 р. її мета — забезпечити безперервну освіту для державних службовців.

З 2000 р. Датська школа забезпечує експертизу з управлінського розвитку Європейської Комісії.

На першій стадії реалізації цього проекту експерти Школи у складі європейської команди фахівців здійснили інтерв'ю керівників вищої та середньої ланки Європейської Комісії з метою визначення їх потреб та очікувань від навчальних програм з управлінського розвитку.

Друга стадія розпочалася у 2004 р. у форматі виконавчого коучингу³. У межах цієї технології коучери Школи працювали з керівниками департаментів Європейської Комісії задля покращення їх управлінської компетентності. Методологічною базою слугували метод «Оцінка 360°» та навчання через діяльність в Умовах реального професійного середовища.

Executive coaching (англ.).

162

Кдлашніков С. А.

Ще одним прикладом навчальних програм для державних лідерів є програма Школи під назвою «Долаючи бар'єри» [188].

Цільовою аудиторією цієї програми є вищі державні службовці — жінки. Програма спрямована на їх підтримку у визначенні та подоланні бар'єрів, детермінованих національною та корпоративною культурою, персональними і тендерними традиціями. Через формування бачення та за допомогою інших нетрадиційних методів здійснюється оцінювання різноманітності учасників і переваг від цього для того, щоб знайти нові рішення та досягти максимальних результатів.

Програма містить як практичну, так і теоретичну частини з акцентом на стратегічному лідерстві в організаціях, що діють у державному та політичному середовищі. Програма сфокусована на 3-х важливих аспектах для керівників вищого рівня: стратегічне лідерство, інтернаціоналізм, різноманіття⁷⁸.

Досвід Данії вартий наслідування також у ракурсі запровадження у практику державної служби так званого Коду вищої управлінської досконалості⁷⁹, що був розроблений у 2006 р. Досконалість управління розглядається як передумова функціонування успішної державної служби в умовах теперішніх і майбутніх суспільних викликів. «Хребтом» Коду є дев'ять рекомендацій функціонального спрямування для вищих державних службовців такого змісту:

— (1) Проясни чітко свій управлінський простір з політичним лідером.

— (2) Візьми на себе відповідальність для того, аби гарантувати, що політичні цілі є імплементовані через організацію.

— (3) Створи організацію, яка відповідає та готова до викликів навколишнього світу.

— (4) Створи організацію, яка діє як частина інтегрованого державного сектора.

— (5) Домагайся від організації фокусу на результати і впливи.

Diversity (англ.).

Code for chief executive excellence.

163

— (6) Орієнтуйся на візію і дій стратегічно під час вибору шляху, яким буде рухатися твоя організація, виконуючи свої завдання.

— (7) Використовуй свої права та обов'язки для того, щоб вести організацію.

— (8) Демонструй персональну та професійну цілісність.

— (9) Оберегай легітимність і демократичні цінності державного сектора [215, с 29].

Аналіз матеріалів [188; 215] засвідчує, що модель Данії з розвитку лідерського потенціалу на державній службі є значною мірою сфокусована на європейські рамки компетенцій державного лідерства та реалізується класичними освітніми інституціями (професійні школи, університети), які поряд із такими специфічними програмами пропонують і традиційні академічні програми типу «Магістр державного управління».

Орієнтація на поведінкові компетенції при реалізації програм з розвитку лідерського потенціалу проявляється через використання «європейської рамки компетенцій» та відповідних методів для оцінювання та розвитку професійних компетенцій управлінців.

3.3.6. Програми розвитку державних лідерів (досвід Ірландії)

Інститут державного управління Ірландії є головною освітньою установою Ірландії, що забезпечує процес розвитку персоналу для державної служби. Його місія та завдання зумовлені прийняттям та реалізацією Корпоративної стратегії державної служби на 2005—2010 роки, яка, у свою чергу, є складовою Програми «Ініціатива стратегічного управління»^{9,0} [211]. Програма має за мету модернізацію державного сектора в Ірландії та розпочата у середині 1990-х років.

The Strategic Management Initiative.

Реалізація програми актуалізувала потребу значного та постійного розвитку організаційного і кадрового потенціалу державної служби. Для відповіді на означені виклики була розроблена та запроваджена Стратегія розвитку Інституту державного управління на 2005—2010 роки, яка, зокрема, зорієнтована на такі завдання та вимоги до державної служби Ірландії:

- Лідерство в державному секторі (наголос на інноваціях і змінах, орієнтації на результати, результативну імплементацію державних політик і планів).
- Управлінський потенціал і стратегічний підхід до управління людськими ресурсами (наголос на визначній ролі людського потенціалу для забезпечення ефективного функціонування державної служби, зміна механізмів управління державною службою, розвиток співпраці).
- Врядування та збереження цінностей державної служби (підвищення значущості ключових цінностей державної служби — безсторонність, прозорість, порядність, чесність; запровадження механізмів для ефективного та чутливого врядування).
- Безперервне навчання протягом життя (підвищення мобільності персоналу, рівня адаптованості до постійних змін; запровадження та розвиток нових форм навчання, нових підходів для професійного розвитку без відриву від професійної діяльності; підвищення рівня гнучкості навчальних технологій) [211].

До ключових змістових орієнтирів для розвитку системи професійної підготовки вищих державних службовців Ірландії віднесені з-поміж інших такі:

- Розвиток лідерського потенціалу (інновативність, управління змінами, управління на основі результатів).
- Управління людськими ресурсами, розвиток управлінських спроможностей щодо управління командами, співпраці та партнерства. »
- Розвиток і оновлення управлінської та корпоративної культури державної служби і державного сектора.
- Управління особистим розвитком, використання нових форм навчання для постійного підвищення професійного рівня-

Запровадження нових інноваційних форм і методів навчання, забезпечення відповідності до потреб клієнтів.

Серед широкого спектру програм, пропонованих Інститутом державного управління, виділимо ті, що безпосередньо стосуються лідерської проблематики.

Програма «Виклик лідерства» призначена для вищих державних службовців і розпочата у 2007 р. за участі Інституту державного управління Ірландії, Кембріджської асоціації лідерства та Школи уряду імені Дж. Ф. Кеннеді при Гарвардському університеті.

Програма спрямована на розвиток таких лідерських компетенцій:

- спроможність визначати тенденції та відповідати на них;
- прояв динамічної лідерської ролі у мінливому, глобальному середовищі;
- ведення з та без влади у комплексному, мережевому середовищі;
- сприяння прояву лідерської поведінки на всіх організаційних рівнях;
- мобілізація стейкхолдерів і персоналу навколо реформ і змін;
- енергійність, креативність і наполегливість задля здійснення змін;
- відданість місії та цінностям [217].

Теоретичним підґрунтям зазначеної програми є теорія адаптивного лідерства. Програма складається з двох модулів.

Модуль 1 «Рамка адаптивного лідерства» — триденний тренінг, що передбачає ознайомлення з основами теорії адаптивного лідерства та її прикладним інструментарієм для розвитку 'практикування нових компетенцій. Тематика занять Модуля 1 ^е такою:

- Зміни технічні — зміни адаптивні.
- Менеджмент — лідерство.
- Ведення з та без влади.
- Персоналізація адаптивної зміни.
- Лідерство та призначення [217].

Модуль 2 «Мистецтво лідерської інтервенції» створює можливості для подальшого розвитку і закріплення поведінки та навичок адаптивного лідерства. Тематика занять Модуля 2:

- Лідерство у системах.
- Влада і привілей.
- Переговори.
- Складні обговорення.
- Комунікація з впливом [217].

Важливим методичним інструментом програми є індивідуальний коучинг, який будується на основі діагностичного аналізу лідерської ефективності, оцінки спектру поведінкових компетенцій, у т.ч. за методом «Оцінка 360°».

Програма «Лідерство в локальному уряді» призначена для керівників органів державної влади регіонального рівня.

Мета програми — сформувати нову генерацію лідерів, озброєних візією, інноваціями та здатністю до розвитку для розбудови державного управління на регіональному рівні.

Програма пропонується у форматі інтенсивного 15-денного очного тренінгу, спрямованого на розвиток поведінкових компетенцій, та є потужним імпульсом для кар'єрного зростання. Завдання програми — надати її учасникам можливість:

- сформувати глибоке усвідомлення власної лідерської ролі;
- застосовувати інноваційне та латентне мислення для вирішення реальних завдань-викликів;
- долучитися до потужних професійних мереж лідерів;
- розвинути власну впевненість і вплив на інших. Програма містить п'ять модулів за такими темами:
 - (1) Лідерство індивідуальне та організаційне.
 - (2) Середовище: економічне, соціальне та державне управління.
 - (3) Лідерство — системи та структури.
 - (4) Стажування.
 - (5) Лідерство — імплементація.

Методична база програми — це широкий спектр методів і технологій, серед яких: групова робота, практичні завдання, навчання через діяльність, вправи на розбудову команд, Д^{аГ}

167

йостика управлінського стилю за методом «Оцінка 360°», виступи провідних експертів, менторство та індивідуальний коучинг.

Аналіз джерел [217; 217] ідентифікує:

- провідну роль у формуванні лідерського потенціалу для державної служби Ірландії Інституту державного управління, який функціонує як класичний навчальний заклад — професійна школа;
- врахування у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів двох різних організаційних рівнів, крім національного, — наднаціонального (глобального) та регіонального (локального). Специфіка цих рівнів відповідним чином відображається на змісті навчання та обраних для реалізації програм методів навчання.

3.3.7. Діяльність Канадської школи державної служби з розвитку лідерства

1 січня 2006 р. у Канаді набрав чинності державний акт під назвою «Політика навчання, підготовки та розвитку» [252], що спрямовує діяльність уряду Канади та відповідних державних інституцій щодо розвитку людського потенціалу на державній службі. Індивідуальне та організаційне лідерство визнано державою тими «стовпами», на яких здійснюється розбудова сильної та ефективної державної служби, здатної швидко та успішно адаптуватися до суспільних змін і відповідати на суспільні виклики ХХІ ст.

Цим же документом легалізовано процес «реновації» (оновлення) державної служби⁸¹ як безперервного процесу вдосконалення якості державних послуг через удосконалення якості корпусу державних службовців. Останнє здійснюється через Розбудову системи організаційного навчання.

Public Service Renewal.

к

168

Калішніков С. А.

З цією метою до обов'язків державних службовців Канади була віднесена відповідальність за:

- власний професійний розвиток;
- рівень наявних компетенцій (знанєвих, вмінєвих і пове-дінкових) та їх відповідність займаній посаді;
- розроблення та виконання індивідуального навчального плану.

Канадська школа державної служби⁸² є головною державною установою системи професійного

розвитку державних службовців Канади. У процесі «реновації» державної служби вона виконує дві такі ролі:

- підтримка державних департаментів і агенцій у розробленні та реалізації стратегій організаційного навчання;
- підтримка кожного державного службовця у підготовці індивідуальних планів навчання та досягненні визначених навчальних цілей [224].

Школою, зокрема, розроблено «Дорожню карту» для Корпусу вищих державних службовців, яка, окрім іншого, містить і блок з розвитку лідерства. Орієнтаційним підґрунтям для цього слугують «Рамки управлінської відповідальності⁸³», структура яких зображена *нарис. 33*.

Прийняття Кодексу цінностей та етичних норм для державного сектору Канади передбачено Планом дій з реновації державної служби у березні 2011 р. Цьому передують їх обговорення на рівні департаментів та систематизація результатів обговорення восени 2010 р. Департаментом управління людськими ресурсами [238].

Розвиток лідерства у системі державної служби Канади здійснюється на засадах компетентнісного підходу. До ключових лідерських компетенцій вищих державних службовців належать чотири:

Canadian School of Public Service. Management Accountability Framework.

169



Рис. 3.9. Рамки управлінської відповідальності державної служби Канади [240]

- (1) Цінності та стичні норми: служити чесно та з повагою.
- (2) Стратегічне мислення: забезпечення інновацій через аналіз та творення ідей.
- (3) Залученість: мобілізація людей, організацій, партнерів.
- (4) Управлінська досконалість (управління діяльністю, Управління людьми, управління фінансами) [225].

Розвиток лідерів на всіх організаційних рівнях та «озброєння» управлінців лідерськими компетенціями визначено пріоритетом Канадської школи державної служби. Сприяння державному лідерству здійснюється Школою шляхом:

- формування нової генерації лідерів;
- посилення лідерських компетенцій діючих керівників;
- реагування на потреби з розвитку Корпусу вищих державних службовців;
- розбудови на національному та міжнародному рівні мереж для професійного розвитку й обміну досвідом між державними лідерами;
- творення спільнот лідерів у державних організаціях [184].

З блоку навчальних програм і заходів, що пропонуються Канадською школою державного управління вищим державним службовцям, візьмемо для аналізу лише ті, які сконцентровані на розвитку лідерства у тому чи іншому його аспекті.

170

Калішнікова С А

Поглиблена програма з лідерства. Її мета — розширити наявний світогляд учасників програми і, таким чином, підготувати їх до «ефективного ведення державної служби в майбутнє та досягнення результатів для канадців» [192].

Завдання програми:

- Розбудова «кадрового кістяка» із найбільш ефективних управлінців-лідерів для системи державної служби.
- Творення сильної спільноти управлінців-лідерів для забезпечення ефективної командної роботи на засадах довіри.
- Розширення корпусу управлінців-лідерів шляхом залучення та розвитку талановитих державних службовців.
- Спрямування цінностей управлінців-лідерів на стратегічні пріоритети державної служби.

Тематичні питання, покладені в основу програми:

- майбутнє Канади;
- майбутнє державної служби;
- спільнота державних лідерів та їх розвиток.

Формат програми — три блоки, кожний тривалістю 2—3 тижні, що вивчаються дистанційно і доповнені очними сесіями. Загальна тривалість програми — 13 місяців.

Аналіз матеріалів програми [192] засвідчив, що її методологічне підгруш[^] передбачає:

- аналіз і рефлексію щодо реального життєвого досвіду, кращої управлінської практики;
- поєднання індивідуальної та групової роботи;
- активний обмін досвідом;

171

- врахування різних навчальних стилів (через застосування цілого спектру видів навчальної діяльності — дослідження, ознайомлення з матеріалами, ситуаційні вправи, діалоги та дебати тощо);
- баланс між інтенсивним навчанням і часом для рефлексії;
- проведення ознайомлювальних і навчальних поїздок у межах та поза межі Канади задля максимізації безпосереднього управлінського досвіду.

Програма є інструментом формування нової генерації лідерів для державної служби Канади. Традиційно програми такого типу спрямовано на молодих, талановитих державних службовців — потенційних кандидатів для вступу до Корпусу вищих державних службовців.

Програма «4-Лідерство» — це нова програма, запуск якої планується з вересня 2010 р. [192], спрямована на розвиток лідерських компетенцій для забезпечення ефективної діяльності в умовах комплексного, складного та швидкозмінного середовища державної служби. У фокусі програми — якості для управління командами, вирішення конфліктних ситуацій, проведення складних переговорів, запровадження глибоких змін.

Загальний термін програми складає 12 місяців, її структура передбачає 5 фаз тривалістю 21 день кожна за тематикою, представленою нижче.

Фаза I — Ведення себе та інших (5 днів аудиторного навчання) містить теми:

- Індикатори типів Майєрс-Бріггс.
- Опис навчальних стилів.
- Емоційний інтелект.
- Надання та отримання зворотного зв'язку.
- Міжособистісні та внутрішньособисті навички.
- Комунікаційні навички.

Фаза II (4 дні аудиторного навчання) спрямована на розгляд таких тематичних питань:

- Індивідуальний проект: уявляючи лідера.
- Оцінка — зворотній зв'язок за методом 360°.
- Активні навчальні групи (колегіальний коучинг).

172

Калашникова С. А.

Фаза III — Ведення у змінних ситуаціях (4 дні аудиторного навчання) забезпечує вивчення тем:

- Управління протилежностями.
- Ведення команд (реальні та віртуальні команди).
- Навички фасилітатора.
- Навички коуча.
- Складні переговори, обговорення.
- Управління конфліктами.

Фаза IV (5 днів аудиторного навчання) висвітлює такі тематичні блоки:

- Активні навчальні групи (колегіальний коучинг).
 - Прикладні групові дослідження, сфокусовані на корпоративних пріоритетах.
- Фаза V — Ведення у майбутнє (3 дні аудиторного навчання) складається з тем:
- Групові презентації проектів і зворотний зв'язок.
 - Імітації.
 - Ведення трансформацій.
 - Ведення вгору.
 - Мій лідерський шлях (саморефлексія та презентація).

Програма є інструментом формування організаційного лідерства. Спрямована на діючих керівників, програма озброює їх необхідними компетенціями задля творення у межах своїх підрозділів культури організаційного навчання.

Програма має дуже інтенсивний формат, в її основі — аналіз ситуацій (кейси), моделювання, імітації, самооцінка, активна групова робота, колегіальний коучинг, прикладні дослідницькі проекти, активний зворотний зв'язок, групові дискусії, «уявні посадові призначення» тощо.

Програма «Живе, лідерство» має експериментальний характер, у її основі — підхід навчання через дію, аналіз, рефлексію та реальний життєвий досвід.

До завдань програми належать:

- Розвиток індивідуальних лідерських компетенцій.
- Ознайомлення з провідним досвідом щодо розроблення та реалізації державної політики.

173

- Аналіз поточних проблем федеральної державної служби.
- Визначення національних пріоритетів.
- Творення спільноти державних лідерів.

Базовою методологією програми є консультування із залученням цілого спектру стейкхолдерів державної служби. Тематичний план програми охоплює:

- Індивідуальне лідерство.
- Організаційне лідерство.
- Лідерство на державній службі [192].

Формат програми — 29 днів аудиторного навчання та 7 днів навчання через дію. Загальна тривалість програми — 13 місяців.

Аналіз матеріалів програми [192] засвідчує, що для її реалізації використовується широкий спектр методів і видів навчальної діяльності, серед яких, зокрема:

- аудиторні заняття — призначені для презентацій теорій лідерства, знайомства учасників, залучення експертів і гостей;

- активна групова робота — невеликі навчальні групи (5—7 осіб), склад яких зберігається протягом усієї програми. Зустрічаються на один день кожні 5-6 тижнів у супроводі прикріпленого фасилітатора (коуча);

- навчальні візити — забезпечують можливість контакту зі стейкхолдерами державної служби, отримання їхніх рекомендацій і порад. Візити мають тривалість від 2 годин до повного дня;

- он-лайн платформа — допомагає забезпечити мережеве спілкування учасників програми, містить дискусійні форуми та інформаційні ресурси;

- коучинг «один на один» — одноденні зустрічі учасника та коуча відбуваються кожні три місяці для того, щоб проаналізувати навчальний процес, власний успіх і допомогти учаснику трансформувати навчання у професійну діяльність;

- коучинг «психічного здоров'я» — спрямований на розвиток стійкості учасників програми до стресів та розвитку їх спроможності формувати здорову психологічну атмосферу на робочому місці;

- зворотний зв'язок за методом «Оцінка 360°» — інструмент Для оцінки власного лідерського потенціалу на основі чотирьох ключових компетенції державного лідерства;

174

Калішнікова С. А

- підтримка спонсорів і випускників — участь у програмі безпосередніх керівників, учасників і державних лідерів — випускників програми суттєво підвищує мотивацію та є потужним стимулом для учасників.

Усі вищезазначені програми належать до категорії середньо-строкових. Поряд з цим Канадська школа державного управління пропонує вищим державним службовцям також цілий спектр короткотермінових курсів з лідерства.

Здійснений аналіз джерел [184; 192; 224—225; 238; 240; 252] засвідчив, що до факторів, які

забезпечують успіх програм Школи для державних лідерів слід віднести такі:

- Причетність, участь і підтримка програм з боку вищих керівників державної служби.
- Стратегічний підхід до планування, розроблення та запровадження програм навчання.
- Сучасність, актуальність і своєчасність навчальних програм.
- Широкий спектр методів навчання та висока якість навчання.

Крім того, активне проведення порівняльних досліджень з питань професійної підготовки управлінців-лідерів, що здійснюється фахівцями Канадської школи державного управління, створює потужне наукове та прикладне підґрунтя для адаптування провідного досвіду розвитку лідерів.

3.3.8. Програми розвитку державних лідерів (досвід Нідерландів)

Національне бачення базових компетенцій лідера у системі державної служби відображають наступні положення, визначені Міністерством внутрішніх справ і зв'язків Королівства Нідерландів: ^л

- Лідери майбутнього повинні бути спроможні узгодити очевидні протиріччя в собі. Під наглядом ЗМІ вони повинні бути аутентичними, професійними та реалістичними, а також надихаючими.

175

- Лідерство майбутнього вимагає сильного еґо, але воно має бути скромним. Це вимагає автономної співпраці особливої суміші натхненного загального сенсу та зорієнтованої на результат служби.

- Зростання досконалості персоналу та громадські виклики потребують лідерів з персональною привабливістю, які звертаються до людей з ентузіазмом, відповідально та на основі ідеалів.

- Новий виконавчий лідер повинен бути реально доступним, надихаючи через позицію людяності та довіри, в тому як він чи вона несе відповідальність.

- Старі ієрархії будуть доповнені новими формами впливу, такими як мотиваційна енергія, послаблення контролю та обмін знаннями.

- Влада буде приводитися в дію через значну прямоту / чесність, тому що ця нова генерація вищих державних службовців має досконале розуміння своїх власних мотивів.

- Новий лідер, «майстер парадоксу», знає як творити себе» [246].

Аналіз засвідчив, що програми з розвитку лідерів для державної служби Нідерландів реалізують різні організації.

Зокрема, до таких належить *Інститут державного управління Нідерландів*, який спеціалізується у навчанні для державного сектора. Інститут заснований Міністерством внутрішніх справ Нідерландів 25 років тому та є підпорядкованим цьому міністерству. Інститут робить наголос на розбудові спроможностей державних службовців, їх розвитку задля підвищення ефективності Діяльності на інституційному (організаційному), командному (груповому) та персональному (індивідуальному) рівнях.

Візія Інституту визначена його колективом так: «Сучасний Державний сектор функціонує на основі верховенства права та принципу прозорості, що є наріжним каменем для стабільного розвитку. Державна служба, яка розуміє такі цінності та поєднує ^кз розвинутими компетенціями є спроможною розробляти чіткий політичний напрям і проводити сильне державне лідерство» [2/Л].

176

Калашишкова С А

Реалізацію заходів Інституту для державних лідерів забезпечує його підрозділ — Центр державного лідерства, місія якого — «Проходження через межі. Ми віримо, що погляд над межами та діяльність за цим принципом, є передумовою успішного лідерства, як на персональному, так і на організаційному рівні, як у національному, так і в європейському та міжнародному контексті» [185].

До заходів Центру належать:

- регулярні зустрічі та семінари;
- підготовка матеріалів і публікацій з лідерства;
- розроблення та проведення тестів для оцінювання компетенцій державних лідерів;
- заняття у форматі «класи для управлінців»⁸⁴, навчальні візити, виконавчий коучинг;
- довготермінові програми з розвитку лідерства для вищих державних службовців.

Аналіз матеріалів Центру [185] засвідчує, використання ним широкого спектру методичних підходів і видів навчальної діяльності, серед яких: навчання через дію, електронне навчання, змішане навчання, тренінги, розвиток мережі, аналіз практичного досвіду та робочих ситуацій, навчальні візити, групова робота, виконання проєктів.

З 2002 р. Офіс Вищої державної служби Нідерландів здійснює цілеспрямоване переміщення талановитих службовців на посади Вищої державної служби. З цією метою була розроблена та запроваджена спеціальна *Програма підготовки кандидатів для Вищої державної служби Нідерландів*. Програма базується на таких принципах:

- Для того, щоб розвинути новий стиль лідерства у межах уряду, програма має фокус, що відрізняється від інших стандартних навчальних програм з управлінського розвитку.

- Програма навчає вищих державних службовців ефективно управляти складністю життя, що постійно зростає.

Executive classes (англ.).

177

- Програма намагається розвинути лідерство як глибоко укорінене і особистості на основі поєднання знання себе і професійного досвіду та суттєвого персонального вкладу.

- Програма — це інструмент для розвитку комунікацій, мереж, подолання бар'єрів між урядовими департаментами та країнами [246].

Аналіз матеріалів програми [246] засвідчує її спрямованість на розвиток компетенцій у формі знань, умінь і поведінкових характеристик. Методичною знахідкою програми є позиціонування її як подорожі її учасників з постійною рефлексією поглядів щодо персональних результатів і змін. Програма передбачає прийняття рішень її учасниками на кожному етапі.

Наголошуючи на тому, що професіоналізм і персональний розвиток є стійким і потужним тільки за умови орієнтації на персональні цілі, мотиви, можливості та якості, програма приділяє значну увагу аналізу та розвитку саме цих характеристик як учасників, так і організацій, в яких вони працюють.

Одним із основних принципів програми є обмін знаннями, досвідом, навчання один одного. Учасники програми виконують активну роль у створенні та реалізації програми, формуванні, моніторингу та корекції власного навчального плану

Цільова аудиторія програми — управлінці відповідних рівнів державної служби (14 — 15) з чотирирічним досвідом роботи на виконавчих посадах. Для участі у програмі важливим є бажання і потенціал учасника для зайняття посади директора департаменту чи вищої.

Програма складається з трьох частин:

- Колективна програма.
- Індивідуальна програма.
- Зміна робочого середовища.

Базисом для всіх етапів програми є модель 6 парадоксів Дж. Кемпбелла. Дана модель включає 12 етапів розвитку, що транслювані у 12 лідерських компетенцій. Модель використовується у програмі на 3-х рівнях: як модель етапів розвитку ділера, як модель компетенцій, як модель парадоксів.

Програма передбачає навчання на 7 рівнях:

178

— (1) На фізичному та енергетичному — використовуються методи навчання, які підвищують здатність до швидкого реагування, здатність ефективно діяти та виробляти імунітет до стресу, зокрема техніки для дихання, релаксаційні та медитаційні вправи тощо.

— (2) На сенсорному рівні — виконуються вправи для розвитку здатності споглядати й аналізувати з подальшим детальним звітуванням та аналізом об'єктів і ситуацій.

— (3) На рівні конкретних компетенцій — реалізуються вправи для розвитку поведінкових компетенцій, здійснюється аналіз реальних життєвих ситуацій.

— (4) На соціальному рівні — виконуються колективні вправи, проводяться групові дискусії, обговорення.

— (5) На персональному рівні — включені вправи, спрямовані на розвиток артистичних здібностей.

— (6) На вищому рівні свідомості — застосовуються техніки абстракції, креативного мислення, розвитку інтуїції та натхнення.

— (7) На філософському та етичному рівні — презентуються різні погляди та позиції з боку запрошених експертів.

До спектру методів навчання, які використовуються під час реалізації програми, також належать: діалоги, сторітеллінг, групове навчання, рефлексія, навчання на основі досвіду.

Детальний опис складових програми подано нижче у *табл. 3.9— 3.11*, розроблених на основі джерела [246], де представлені ключові характеристики, до яких належать: призначення (мета), зміст (структура), методи та результати навчання.

Крім того, аналіз матеріалів програми [246] засвідчив, що одним із ключових факторів, що забезпечує її успіх, є персонал програми, який поділено на кілька категорій:

- Індивідуальні консультанти з розвитку є співробітниками Бюро вищої державної служби, які

прикріплюються до кожного учасника на початку програми. Консультанти забезпечують коучинг і керівництво згідно з «Індивідуальним навчальним маршрутом», допомагають учасникам конкретизувати навчальні цілі, обирати відповідні навчальні заходи, планувати власний навчальний процес. Крім того, вони здійснюють моніторинг навчальних результатів учасника та забезпечують зворотний зв'язок.

179

Таблиця 3.9

ОПИС СКЛАДОВИХ ПРОГРАМИ - БЛОК I

Складова програми	I — Колективна програма
Тривалість складової	2 роки
Методи навчання	Змістові презентації, обмін досвідом і знаннями, самопізнання, визначення та розширення власних горизонтів, розмірковування щодо нової лідерської культури
Базовий засіб	Інтерактивний діалог між учасниками та експертами
Результат	Зростання мережі лідерів, які підтримують та надихають один одного
Структура	6 триместрів, кожний з яких зорієнтований на один з 6 парадоксів
Клок	«Компас (Знати власну справу)»
Структура блоку	Н сесій (тривалістю 2,5 дні кожна), одна з яких міжнародна. Перші 3 триместрові сесії відбуваються, відповідно, на рівні міста, провінції та сслиша, для того, щоб системно відобразити вплив тенденцій на всіх рівнях управління державою. Додатково передбачається так званий «Європейський компас», що містить стажування у Брюсселі, та служить інструментом для ознайомлення зі станом та робочими методами і процедурами управління в ЄС. Складається з: підготовчої сесії (тривалістю 0,5 дні), 3-денного візиту до інституцій ЄС, стажування і виконання завдання з аналізу конкретної справи. Для реалізації останнього залучаються Постійний представник у ЄС та Генеральний директор з управління персоналом. «Міжнародний компас» передбачає знайомство та комунікацію з Вищою державною службою, які оперують на подібних управлінських рівнях урядів інших країн з метою обміну досвідом і знаннями, визначення спільного і різного щодо політико-ад-мністративного контексту та державного лідерства. Сесія відбувається протягом 3-го триместру 2-го року навчання на території центрального уряду відповідної країни

180

Продовження табл. 3.9

Призначення блоку	У співпраці з експертами здійснити аналіз сучасних тенденцій розвитку суспільства та їх безпосереднього впливу на державний сектор і державне лідерство, конкретну професійну сферу діяльності Вищої державної служби
Методи	Майстер-класи
Блок	«Пустеля (Знати власний світ)»

<i>Структура блоку</i>	Містить виконання індивідуального проекту (на 1-му році навчання) та колективного проекту (на 2-му році навчання). Індивідуальні проекти обираються на основі обговорень зі співучасниками, радниками та за погодженням індивідуальним консультантом з розвитку від Бюро вищої державної служби на основі сфер розвитку, визначених в «Індивідуальному навчальному маршруті». Проекти виконуються у співпраці з конкретною урядовою організацією максимум протягом року. Презентується виконаний проект всієї групи співучасників у присутності директора та менеджера програми. Колективний проект виконується групою учасників протягом 2-го року навчання. Проект, окрім своєї первинної мети — розширити індивідуальні перспективи учасника програми, становить безпосередню цінність для національного уряду. Зміст проекту формується на основі тем, що вивчаються протягом 1-го року, під час однієї з сесій етапу «Компас» у 4-му триместрі. Тема проекту схвалюється Бюро вищої державної служби. Результати виконання проекту представляються в останній день колективної програми перед комітетом генеральних директорів та генеральних секретарів
<i>Призначення блоку</i>	Визначити та розширити горизонти учасника щодо знання суспільства, стану і ролі національного уряду
<i>Методи</i>	Проектна діяльність, консультації, робота в малих групах з метою обговорення стану виконання проектів зі співучасниками та радниками

181

Продовження, табл. 3.9

<i>Блок</i>	«Оазис (Знати себе)»
<i>Структура блоку</i>	6 зустрічей (тривалістю 2,5 дні кожна) для обміну досвідом через виконання різних завдань, когнітивних вправ, аналіз поведінки, медитаційні вправи тощо. Базисом для кожної зустрічі слугує один із 6 лідерських парадоксів, який аналізується та трансформується у конкретні приклади з професійного життя Вищої державної служби. До участі у зустрічах, окрім співучасників, залучаються індивідуальні консультанти з розвитку та радники
<i>Призначення блоку</i>	Поглиблення та збагачення персонального стилю лідерства кожного учасника
<i>Методи</i>	Рефлексія над власними якостями, результатами, досвідом

Таблицю 3.10

ОПИС СКЛАДОВИХ ПРОГРАМИ - БЛОК II

<i>Складова програми</i>	II — Індивідуальна програма
<i>Тривалість складової</i>	Максимальна — до 4-х років, залежить від потреб конкретного учасника. Протягом 1-го року акцент робиться на розвитку особистісних характеристик, протягом 2-го — на професійній діяльності
<i>Методи навчання</i>	Індивідуальні консультації з індивідуальними консультантами з розвитку від Бюро вищої державної служби, участь у тренінгах, конференціях, стажування. У консультації з індивідуальним консультантом з розвитку учасник формує свій власний «Індивідуальний навчальний маршрут», який слугує дороговказом для індивідуальної навчальної програми

<i>Базовий засіб</i>	Розробляється персонально для кожного учасника
<i>Результат</i>	Орієнтиром для розвитку і виміру навчальних результатів слугує «Профіль компетенцій Вищої державної служби»

182

Продовження табл. 3.10

Блок	«Індивідуальний навчальний маршрут»
<i>Структура блоку</i>	Будується на початку програми учасником спільно з індивідуальним консультантом з розвитку; визначає сфери (не більше 2-х), на яких необхідно сфокусувати персональний розвиток учасника, компетенції та шляхи їх розвитку, формат зміни робочого середовища, що найбільш відповідає конкретному учаснику; є джерелом інформації про учасника для радників та співучасників програми; заповнюється протягом всього процесу навчання за програмою; включає всю звітність, виконані завдання, проекти, зворотний зв'язок, протоколи, систематизовані за наступною структурою: <ul style="list-style-type: none"> • Персональні дані. • Персональні сфери / теми розвитку. • Портрет лідера, який надихає учасника. • Персональний професійний дошд. • Колективний проект. • Перелік інформаційних джерел, навчальних заходів, тренерів, консультантів, експертів тощо. • Програми навчальних заходів. • Дані про індивідуального консультанта з розвитку. • Дані про тьютора
<i>Методи</i>	На 1-му році: коучинг, індивідуальні консультації, підтримка з боку тьюторів, участь у роботі Навчального центру, тре-нінги
Блок	Навчальний центр
<i>Призначення</i>	Відпрацювання результативної поведінки у важливих робочих ситуаціях
<i>Структура блоку</i>	3 студії, які можна відвідати протягом 1 -го року в період із січня по березень, за темами: <ul style="list-style-type: none"> • Прозорий менеджмент. • Вплив та аутентичність. • Політико-адміністративний контекст та взаємодія -¹ владою

i.

183

Продовження табл. 3.10

<i>Методи</i>	Ситуаційні вправи, рольові та лілові ігри, робота в малих групах і парах. До участі у заходах запрошуються професійні актори та діючі вищі державні службовці (генеральні секретарі, директори чи їх заступники). Протягом 2-го року на основі результатів 1 -го року акцент робиться на поглибленні професійного досвіду та безпосередній підготовці до зайняття посади у Корпусі Вищої державної служби. Методи і засоби для 2-го року: <ul style="list-style-type: none"> • консультації та співпраця з індивідуальним консультантом
---------------	---

	<p>ро вищої державної служби:</p> <ul style="list-style-type: none"> • підготовка до презентації учасника як потенційного вищого державного службовця; • консультації щодо планування і розвитку кар'єри учасника; • аналіз конкретних посад і потенціалу учасника для їх зайняття; • підготовка резюме учасника відповідно до визначених вимог; • тренінги та коучинг для відпрацювання презентаційної техніки учасника
<i>Результати</i>	Результати участі у заходах Навчального центру аналізуються і систематизуються спільно індивідуальним консультантом учасника, радниками у співпраці з учасником програми, а також використовуються для визначення формату і змісту Колективної програми

Таблиця 3.11 ОПИС СКЛАДОВИХ ПРОГРАМИ - БЛОК III

Складаю,

„„„, III — «Зміна робочого оточення»

програми»

Розвинути здатність вищого державного службовця ефективно і, но працювати у різномірних робочих середовищах у межах національного уряду, сприяти міждепартаментній мобільності та адаптивності учасника

Тривалість

склада Реалізується як на 1-му, так і на 2-му році навчання

184

Продовження табл. 3.11

<i>Методи навчання</i>	<ul style="list-style-type: none"> • тимчасове зайняття вакантної посади в іншому робочому оточенні; • стажування в іншому міністерстві; • виконання та управління реальними проектами; • набуття міжнародного професійного досвіду; • підготовка та розповсюдження брошури, яка презентує наявні потреби і потенційних кандидатів на посади у вищій державній службі
<i>Базовий засіб</i>	Зміна оточення варіюється і залежить від потреб конкретного учасника. Для прикладу, може йтися про перехід від виконавчого оточення до політичного, від культурної сфери до економічної тощо. Планується та розробляється в індивідуальному порядку з орієнтацією на параметри, визначені в «Індивідуальному навчальному маршруті»

• *Тьютори.* До цієї категорії належать діючі вищі державні службовці (генеральні секретарі, генеральні директори), які визначаються індивідуально для кожного учасника. Їхня роль — партнер для обміну знаннями і досвідом. Комунікація учасника

3 тьютором здійснюється у форматі зустрічей в середньому 4 рази на рік.

• *Радники та консультанти з управління розвитком від Бюро вищої державної служби,* залучені у процес заповнення вакантних посад на вищій державній службі. Їхнє завдання — інформувати учасників про процедури, вимоги та очікування до потенційних кандидатів. Крім того, вони координують співпрацю між консультантами з управління розвитком конкретних міністерств, що стимулює співробітництво між міністерствами з питань управління розвитком персоналу, забезпечує ефективний обмін актуальною інформацією, ідеями, методами роботи між міністерствами у відповідних форматах, що надаються Бюро вищої державної служби (наприклад щорічні звіти, презентації тощо).

• *Консультанти з управління розвитком від міністерств'* кожне міністерство має свого власного консультанта з управління розвитком.

Важливе місце у програмі відведено заходам задля оцінювання її результативності та ефективності. З цією метою організаторами програми використовується цілий комплекс засобів, серед яких:

- постійний зворотний зв'язок;
- два типи анкет — оглядів відкритого типу;
- звіти учасників;
- метод «Оцінка 360°».

Зазначена програма вирізняється своєю цілісністю, комплексністю, унікальністю та корпоративною спрямованістю, яка забезпечується її інтегрованістю у систему Вищої державної служби Нідерландів.

3.3.9. Діяльність Федеральної академії державного управління з розвитку лідерства у Німеччині

Центральною установою для підвищення кваліфікації державних службовців і працівників федерального уряду Німеччини є Федеральна академія державного управління⁸⁵. До основних завдань Академії віднесені, зокрема, такі:

- підтримувати і постійно покращувати ефективність діяльності федеральної адміністрації;
- підвищувати компетентність персоналу федеральної адміністрації, посилювати їх мотивацію та стимулювати обмін ідеями і досвідом [199].

Підґрунтям для формування навчальних програм Академії слугує цілий спектр урядових програм, серед яких:

- програма «Сучасна держава — сучасне управління» [237];
- програма «Зменшення бюрократії та краща регуляція» [199];
- програма «Сфокусовано на майбутнє: інновації для управління» [254];
- програма «Електронний уряд 2.0» [200; 253].

"Ви ndesakademie.

Калешніков С А

Результат модернізації системи державного управління Німеччини визначено у програмі «Сучасна держава — сучасне управління» таким чином:

- Ефективне прозоре управління (інструменти нового державного менеджменту; управління якістю, орієнтири, бюджетування; бачення, управління через цілеспрямований діалог).
- Вмотивовані державні службовці та працівники державних установ (реформування закону про державну службу; розвиток людських ресурсів; концепція підготовки вищих керівних кадрів) [237].

До ключових компетенцій вищих державних службовців Німеччини (як результат реалізації навчальних програм) належать:

- Компетенції врядування — спроможність працювати в національних і міжнародних мережах, багаторівнева співпраця, співпраця з приватним сектором і громадськими організаціями.
- Компетенції лідерства — управління змінами, постановка цілей, контроль та оцінка їх досягнення, організаційний розвиток, персональний розвиток, проектний менеджмент.
- Компетенції комунікаційні — міжкультурна комунікація, комунікаційні вміння, міжперсональні соціальні вміння.
- Компетенції, пов'язані з демографічними змінами, — управління знаннями, управління здоров'ям, управління робочим часом, управління безперервним навчанням протягом життя.
- Компетенції, пов'язані з перспективами Європейського Союзу, — процедури процесів прийняття рішень, регуляції Європейського Союзу та їх вплив на національний контекст, підтримка структур і програм Європейського Союзу [200].

Програма «Сучасна держава — сучасне управління» [237] констатує завдання розбудови сучасного управління та розвитку людських ресурсів. Останнє, зокрема, передбачає прийняття Кодексу лідерства і співпраці та реалізацію програм з розвитку лідерства. ...

Навчальні програми Академії для державних лідерів складаються з таких тематичних блоків:

- Спілкування та співпраця.
- Саморозвиток.

- Менеджмент — лідерство.
- Зв'язки з громадськістю.
- Розвиток персоналу.

Аналіз матеріалів програм [199—200] засвідчує, що їх основу формує компетентнісний підхід з орієнтацією на профілі посад та аналіз сценаріїв робочого середовища (спілкування і співпраця, організація робочого процесу, управління часом, управління можливостями, цільовий діалог, розв'язання конфліктів).

Лейтмотивом зазначених програм є завдання «сприяти формуванню нових цінностей і розвитку необхідних компетенцій для інноваційного управління за допомогою навчальних програм з лідерства» [237].

До завдань, що детермінують зміст і принципи побудови навчальних програм, належать поряд з іншими:

- Підвищення послідовної орієнтації служби на лідерську поведінку, що означає посилення прозорості та комунікації під час прийняття рішень, рівня участі, ініціативності та гнучкості персоналу в робочих умовах.

- Розвиток лідерства та командного підходу.

Аналіз підтвердив той факт, що призначення програм має таке спрямування — допомогти вищим державним службовцям розвинути свій власний лідерський потенціал і тим самим покращити свою спроможність управляти.

Програми Федеральної академії класифіковані у блоки, критерієм формування яких є вид компетенцій. Приклади програм, відображені у *табл. 3.12*.

Аналіз джерел [199—200; 237; 253—254] дає змогу констатувати, що у випадку Німеччини реалізація програм з лідерства є інтегрованим елементом державної кадрової політики.цей факт значно підсилює мотиваційний і змістовий аспекти під час реалізації програм. Чітка кореляція між результатами навчання (у формі компетенцій) і цілями та методами навчання, спрямованими на розвиток компетенцій, забезпечує ефективність навчального процесу.

Таблиця 3.12 ПРОГРАМИ ФЕДЕРАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ

Блок	Завдання блоку	Навчальні модулі
I I - «Базові компетенції»		«Лідерський комплект»: в основі принцип «Активізує лідерство — веди себе та інших». Передбачає обмін лідерською поведінкою у практичних ситуаціях. Реалізується концепція мережі. Формуються однорідні групи. «Лідерство за модулями»: різномірні групи. Гнучкий зміст. «Лідерство за предметом»: цільовий діалог
II — «Технічні знання та інтеграційні навички»	Забезпечити посилення компетенцій відповідно до потреб місця роботи	«Лідерська поведінка у складних ситуаціях»: управління конфліктами. Управління змінами. Управління часом. «Технічні компетенції»: управління проектами Попередження корупції. «Технічні компетенції у ЄС»: міжкультурна взаємодія. Міжкультурні зв'язки
III- «Спеціалізовані компетенції»	Обмін лідерським досвідом	«Форум генеральних директорів». «Форум керівників кадрових департаментів». «Форум керівників департаментів організаційного розвитку». «Підготовка до виконання функцій та реалізації завдань, пов'язаних з президентством Німеччини у ЄС». «Глобалізація як виклик для Федерального Уряду»
IV- «Коучинг» 1 I	Розвинути індивідуальні лідерські навички та установки, сформувати вміння для прояву лідерства	індивідуальний коучинг. Командний коучинг. Коучинг для підготовки до важливих лідерських ситуацій (наприклад, виконання ролі доповідача, керівника переговорів тощо)

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [199]

189

3.3.10. Розвиток державних лідерів (досвід США)

Рух до «нового державного управління» розпочався у США у 80-х рр. XX ст. і досяг федерального рівня у 1993 р. Потреба змін пояснювалася так: «Причина всіх змін є проста і одна для всіх: бюрократичні системи, які ми успадкували від XX ст., не є придатними для швидкості та змін XXI ст. Викликом XXI ст. є потреба застосовувати нові форми пост-бюрократичного врядування, які є релевантними наявним політичним проблемам» [240, с. 39—40].

Одним із основних результатів такого оновлення стало інноваційне та безперервне навчання державних службовців для розвитку їхнього лідерського потенціалу. Над виконанням цього завдання працює, зокрема, Федеральний інститут управління при Департаменті управління персоналом уряду США.

Аналіз матеріалів [257] засвідчив, що програми Інституту розроблені на основі компетентнісного підходу. При їх виборі керівникам департаментів федерального уряду рекомендується орієнтуватися на перелік тих компетенцій, які вони бажають розвинути у собі. До зазначеного переліку, зокрема, *на.псжать*

такі поведінкові компетенції:

- відповідальність /звітність;
- креативність / йшовашність;
- орієнтованість на клієнта;
- рішучість / готовність приймати рішення;
- емоційний інтелект;
- підприємливість;
- усвідомлення;
- гнучкість;
- переконливість;
- цілісність / щирість;
- здоровий глузд;
- стратегічне мислення / візія;
- пружність / еластичність (фізична та психічна);
- віра / довіра.

Перелік основних функціональних (змістових) напрямів для Розвитку управлінців охоплює:

190

- управління конфліктами;
- безперервне навчання;
- розвиток інших;
- управління фінансами;
- управління людським капіталом;
- ведення переговорів;
- міжособистісна взаємодія;
- збалансування різноманітностей;
- усна комунікація;
- письмова комунікація;
- партнерство;
- вирішення проблем;
- мотивація службовців;
- розбудова команд та ін.

Інтегрованим фактором пропонованих програм з розвитку лідерського потенціалу є процедура сертифікації, яка містить

4 сертифікаційні рівні:

- (1) керівник проекту / лідер команди;
- (2) інспектор;
- (3) менеджер;
- (4) лідер.

Успішне завершення кожного рівня потребує завершення

5 навчальних модулів протягом трьох років. Рівень сертифікації визначається при складанні індивідуальних планів розвитку державних службовців.

Табл. 3.13 відображає структуру та зміст сертифікаційної програми.

Зазначимо, що пропоновані у межах сертифікаційної програми модулі мають різний формат і тривалість. Їх спільною характеристикою є інтерактивність і прикладне спрямування навчального процесу. Ще однією вагомою інституцією, яка забезпечує потужний імпульс та є важливим ресурсом для «вирощування державних лідерів» у США є Гарвардська школа Кеннеді. Аналіз її історії з лідерства засвідчив специфічний, інноваційний підхід,¹¹¹⁰ який відрізняється від представлених у цьому підрозділі. Саме тому програми цієї школи представлені окремим блоком (див. підрозділ 3--*)-

Таблиця 3.13 СЕРТИФІКАЦІЙНА ПРОГРАМА З ЛІДЕРСТВА ДЛЯ ФЕДЕРАЛЬНИХ СЛУЖБОВЦІВ УРЯДУ США

Рівень	Оцінка лідерського потенціалу	Розвиток	Політична свідомість	Розвиток навичок

Керівник проекту / лідер команди	Рівень 1 Оцінка на основі імітацій	Лідерський потенціал. Ведення діяльності та проектних команд	-	Розвиток високо-ефективних команд Фасилітативне лідерство Лідерські навички Принципи проектного менеджменту Розбудова команд та командне лідерство Вишення конфліктів
Інспектор	Рівень 2 Оцінка з використанням низки інструментів	Лідерство		Вишення конфліктів Коучинг та менторство для досконалості ІКТ Ефективна письмова комунікація Жіноче лідерство Інспектування Корені лідерства

Продовження табл. 3.13

Рівень	Оцінка лідерського потенціалу	Розвиток	Політична свідомість	Розвиток навичок
Менеджер	Рівень 3 Оцінка з використанням низки інструментів	Вступ для ново-призначених менеджерів Розвиток менеджменту	Державна політика Політичне середовище Федеральна регуляторна політика Федеральна бюджетна політика і процеси Наука, технологія та державна політика	Організаційна культура Розвиток клієнт-орієнтованих організацій Очні комунікації Стратегічне управління людськими ресурсами Вишення конфліктів Коучинг та менторство для досконалості
Лідер	Рівень 4 Оцінка на основі поведінкових компетенцій	Вступ на посади управлінського рівня Лідерство для демократичного суспільства		Партнерство крізь організаційні бар'єри Інновації в уряді Лідерство під час криз Лідерські компетенції Комунікація Конструктивний конфлікт Лідерство для глобального суспільства Перевага гнучкості

Примітка: таблиця розроблена на основі [2571

193

3.3.11. Підготовка управлінських кадрів для інституцій Європейського Союзу

Виваженим шляхом адаптації кращого досвіду до локальних потреб відбувається формування досить молодій моделі підготовки управлінських кадрів для інституцій Європейського Союзу (ЄС), яка сьогодні функціонує у формі Європейської школи управління (ЄШУ)⁸⁶.

[сторично питання професійної підготовки кадрів для інституцій ЄС вийшло на новий етап свого розвитку як важлива компонента модернізації кадрової політики ЄС. Визначально ідея утворення трепінгового центру для інституцій ЄС була сформульована в документі «Біла книга Європейської Комісії» як складова адміністративної реформи у 2000 р. [262].

Як відповідь на зростання розуміння інституціями ЄС важливості підготовки та розвитку свого персоналу, а також необхідності посилення і доповнення своєї власної локальної діяльності щодо розвитку персоналу, 26 січня 2005 р. була заснована та офіційно розпочала свою діяльність Європейська школа управління. Зазначимо той цікавий факт, що серед подібних професійних шкіл у мережі Європейських шкіл державного управління⁸⁷ ЄШУ є наймолодшою.

Школа не є академічною установою на зразок університету, а створена як тренінговий центр (центр підвищення кваліфікації) для професійної підготовки управлінців для інституцій ЄС.

ЄШУ функціонує під гаслом: «Вчитися так, як ніби ви живете вічно⁸⁸». Місія Школи — «забезпечення навчання високої якості та створення освітніх можливостей, що відповідають потребам інституцій ЄС та їх персоналу, сприяння формуванню спільних Цінностей і підтримка співпраці між інституціями шляхом обміну ідеями та перспективним досвідом у різноманітному культурному оточенні» [198].

The European Administrative School.

European Schools of Public Administration (ESPA).

Learn as if you were to live ever (англ.).

194

Калашникова С А

Місію Школи трансформовано у такі ключові завдання:

- використовувати всі наявні ресурси результативно та ефективно;
- розробляти стандарти якості, які гарантують досконалість надання послуг у взаємодії зі стейкхолдерами та клієнтами;
- створювати робоче оточення базоване на взаємній повазі, визнанні та відкритості, які сприяють безперервному розвитку індивідуального і командного потенціалу» [198].

Навчальні програми Школи розробляються і реалізуються на міжінституційному базисі. Параметр «міжінституційність» проявляється тому, що:

- програми призначені для представників різних інституцій ЄС;
- при розробленні та доставці освітніх послуг ЄШУ тісно співпрацює з навчальними підрозділами всіх інституцій ЄС;
- програми спрямовані на спільний контент управлінської діяльності всіх інституцій ЄС;
- тренерами є відповідним чином підготовлені представники інституцій ЄС.

Досвід діяльності Європейської школи управління засвідчує, що такий підхід є правильним та надає низку суттєвих для функціонування мережі інституцій ЄС переваг, серед яких:

- гарантована якість навчальних програм;
- покращена співпраця і краще взаєморозуміння серед колег з різних інституцій;
- утвердження спільних цінностей та обмін провідним досвідом;
- оптимізація витрат на програми підвищення кваліфікації;
- синергія у використанні ресурсів.

Цільову аудиторію Школи створюють три головні групи співробітників інституцій ЄС: новопризначений персонал, керівники підрозділів різних рівнів, кандидати на сертифікацію для переходу на вищий управлінський рівень.

Завдання Школи щодо зазначених цільових груп легітимізовано нормативним актом Європейського Союзу про її створення. До компетенції Школи належить «розроблення, органі-

195

зація та оцінювання таких типів професійної підготовки для персоналу інституцій ЄС: курси з управління⁸⁹; вступні курси для новопризначених кадрів⁹⁰; підготовка до сертифікації⁹¹» [189].

Відповідно до визначених завдань і вищевказаних цільових груп планується, розробляється та реалізується діяльність Школи, яка сфокусована на три змістові сфери: введення у нове професійне оточення; менеджмент і лідерство як форми реалізації управління; сертифікація.

Всі програми реалізуються у формі короткотермінових тренінгів, спрямованих на розвиток професійних компетенцій. Методологічно програми реалізуються через широкий спектр інтерактивної групової роботи, самоаналізу та саморефлексії, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, рольових і ділових ігор тощо.

Навчальні програми Європейської школи управління для управлінців інституцій ЄС спрямовані на надання допомоги управлінцям у:

- вдосконаленні їхніх управлінських компетенцій і сприянні розвитку персоналу;
- посиленні розуміння та формування власного лідерського стилю;
- успішному управлінні змінами;
- покращенні власної ефективності.

Із березня 2008 р. Програма для менеджерів⁹² Школи була модернізована і трансформована в блок програм. Таку трансформацію здійснено з метою надання цілого спектру освітніх можливостей, які відповідають наявній варіації навчальних потреб залежно від професійного профілю учасника — від керівника групи до вищого адміністратора.

⁸⁹ Management courses (англ.).

Introductory courses (англ.).

Результати модернізації програми для управлінців представлені в *табл. 3.14*.

Таблиця 3.14

ПРОГРАМИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ШКОЛИ УПРАВЛІННЯ ДЛЯ УПРАВЛІНЦІВ ІНСТИТУЦІЙ ЄС

Назва програми	Цільова аудиторія	Мета програми
Зроби свою команду дієвою ⁹³ !	Управлінці різного рівня	Посилити власний потенціал і потенціал команд
Чи хочеш ти бути керівником департаменту ⁹⁴ ?	Кандидати на посади керівників департаментів	Глибокий аналіз особистих і професійних компетенцій, необхідних для здійснення управлінської діяльності
Успішна діяльність новопризначеного керівника департаменту ⁹⁵	Новопризначені керівники департаментів, що перебувають на посаді перші 3 місяці	Практична допомога новопризначеним керівникам
Ефективний керівник департаменту	Керівники департаментів, то перебувають на посаді від 1 до 5 років	Розвинути компетенції менеджера і лідера для збереження і посилення професійного впливу
Клуб лідерства ⁹⁶	Управлінці вищої ланки	Сформувати міжінституційну платформу для розвитку мережі, дискусій і співпраці

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [193]

⁹³ Make your team work¹

⁹⁴ So you want, to be a Head of Unit?

⁹⁵ Succeed as a new Head of Unit.

⁹⁶ Leadership Club.

197

Досвід Європейської школи управління щодо розвитку лідерського потенціалу для системи державного управління ЄС є важливим і вартим наслідування також в аспекті проведення сертифікації для допуску на вищі управлінські посади.

Сертифікаційна навчальна програма. Сертифікаційна процедура є новою та дає змогу персоналу інституцій ЄС рухатися кар'єрними східцями від допоміжної до управлінської ланки.

Нова кар'єрна структура була уведена в практику з 1 травня 2006 р. відповідно до «Інструкцій щодо штату⁹⁷» і розподілила посади на дві групи з відповідними правами та обов'язками:

- AD — управлінська функціональна група;
- AST — допоміжна функціональна група [256].

Особа, яка планує свій кар'єрний перехід від групи AST до групи AD, повинна обов'язково пройти сертифікаційну програму. Про це, зокрема, зазначено у відповідних нормативних документах: «Службовці призначаються на управлінські посади лише за умови проходження відбіркової процедури після завершення обов'язкової навчальної програми та успішного складання відповідних іспитів» [247]. Кандидати, які успішно завершили програму та склали сертифікаційні іспити, мають право подати заяву на зайняття посади управлінця рівня AD.

Учасників програми відбирають і делегують на навчання кадрові служби відповідних інституцій, базуючись на визначених критеріях. Європейська школа управління, у свою чергу, має виключне право на розроблення та реалізацію цієї програми і проведення процедури сертифікації.

Згідно з моделлю, що функціонує з березня 2008 р., сертифікаційна програма реалізується 40 днів з травня по жовтень включно. Програма складається з низки модулів, спрямованих^{Ha} розвиток компетенцій, які є необхідними управлінцям для виконання ефективної професійної діяльності.

The Staff Regulations.

198

Учасники, які успішно завершили програму, допускаються до складання сертифікаційних іспитів. Іспити проводяться в грудні місяці. Система випробувань передбачає чотири іспити:

1. Вирішення проблеми:

- Індивідуальна попередня підготовка до виконання завдання реалізується через постановку завдання на інструктажі та надання відповідних матеріалів для подальшого їх використання при обговоренні в групі.

- Мета іспиту — оцінити навички аргументації та ведення перемовин.

- Оцінювання здійснюється через спостереження та аналіз поведінки при пошуку узгодженого рішення проблеми у малій групі.

2. Підготовка короткої аналітичної записки:

- Учасникам надається інформація у формі пакету документів.

- Мета іспиту — оцінити спроможність кандидата аналізувати проблему, шукати її рішення, мислити стратегічно та бачити картину в цілому, а також висловлюватися лаконічно, логічно і конкретно.

- Підготовка тексту записки здійснюється на комп'ютері.

3. Публічна презентація:

- Для підготовки презентації обирається тема, яка попередньо обговорювалася учасниками на заняттях.

- Мета іспиту — оцінити здатність знайти, опрацювати й оформити відповідну інформацію та презентувати її присутнім.

- Структура іспиту передбачає безпосередню презентацію — виступ (до 12 хвилин) та відповіді на запитання екзаменаторів (до 10 хвилин).

4. Виконання практичного завдання:

- Учасник повинен відповісти на повідомлення, що надійшли на електронну пошту колеги, який хворіє, та підготувати письмовий короткий опис опрацьованих повідомлень.

- Мета іспиту — оцінити здатність визначати пріоритети, навички надання послуг клієнтам і письмової систематизації і" формації.

Характеризуючи загальну концепцію щодо проведення оцінювання навчальних результатів учасників сертифікаційної

^л
199

програми, директор Європейської школи управління Д. Волкер підкреслює перехід від акценту на знання (який домінував у попередній системі відбору) до акценту на вміннєві та поведінкові компетенції: «Для нас важливо оцінити не те, що учасники знають, а те, що вони можуть робити, їх практичні вміння та професійні компетенції» [186].

Крім того, порівняно з попередньою моделлю, посилена роль кадрових служб інституцій ЄС на етапі відбору кандидатів на навчання, зміщено наголос з формальних показників (на зразок — наявності університетської освіти) на фактичні (наявні компетенції) претендентів на управлінські посади, тобто з кількісних на якісні параметри.

Варто підкреслити той факт, що специфіка діяльності окремих інституцій ЄС абсолютно не відображена у контексті сертифікаційної програми, оскільки така специфіка забезпечується на рині 11 навчальних програм, які здійснюють самі інституції.

Такий підхід був реалізований за результатами апробації сертифікаційної програми протягом 2006—2007 навчального року. При своєму першому пілотному впровадженні програма на другому етапі пропонувала учасникам обрати один із семи модулів, які відображали специфіку їх професійної діяльності [261]. Проте досвід засвідчив неефективність такого підходу й у 2007—2008 навчальному році до програми були внесені відповідні зміни.

Аналіз матеріалів Європейської школи управління [186; 189; 193; 198; 247; 256; 261—262] та безпосередня участь автора монографії у програмах цієї освітньої установи дають підстави констатувати такі висновки:

- Побудова локальних систем підготовки управлінських кадрів повинна здійснюватися шляхом адаптації провідного досвіду до локальних параметрів.

- Модель підготовки на стадії свого формування має обов'язково проходити етап пілотного запровадження з подальшим Унесенням змін за результатами апробації.

- Модель має відповідати вимогам динамічності, оптималь-рстї, гнучкості та варіативності.

Модульний підхід побудови

^{ав}чальних програм дає змогу задовольнити зазначені вимоги.

200

Келашнікова С. А.

- Сучасна підготовка управлінських кадрів для державного сектора здійснюється на основі компетентнісно та особистісно орієнтованого підходу, що кардинально змінює методологію побудови і

реалізації освітніх програм (надання освітніх послуг). У цьому руслі значно підвищується роль принципів і методів андрагогіки, а також інформаційних технологій при організації навчального процесу.

• Одним із ключових принципів функціонування Європейської школи управління є спрямування на клієнтів освітніх послуг (клієнт-орієнтоване навчання), що виявляється як у можливості формування індивідуальної траєкторії навчання, так і в широкому залученні клієнтів до оцінювання й модернізації навчальних програм.

І останнє за порядком, але не за значенням. Необхідність забезпечення практично-орієнтованого аспекту в підготовці управлінських кадрів потребує широкого залучення до процесу викладання діючих практиків, їх відповідної підготовки до тренерської роботи та посилення значення прикладної науки у дослідженнях проблем управління державним сектором.

3.3.12. Програма розвитку

державного лідерства Інституту Світового банку

Як орієнтири зазначена програма бере за основу три основні характеристики сучасного лідера:

- здатність розробляти та мобілізувати стейкхолдерів навколо спільної візії;
- спроможність гарантувати ефективний перехід складових візії у конкретні результати;
- установки до чесності та етичності, а також до практики відповідальності (підзвітності) [180, с 5].

Програма акцентує увагу та розкриває важливість розуміння взаємозв'язку між:

- лідерством індивідуальним та інституційним (організаційним);
- якістю уряду та якістю лідерства у країні.

201

Розглядаючи лідерство як ключовий фактор для ефективного врядування та успішної імплементації державних програм і реформ, програма складається з таких змістових блоків у послідовності:

1. Підготовка урядової трансформації.
2. Пріоритизація (визначення пріоритетів) та обговорення нового урядового порядку денного.
3. Імплементація політики, програм і послуг для досягнення результатів.
4. Гарантування послідовності (наслідування).

Фахівці Інституту Світового банку для забезпечення ефективності програм професійного розвитку управлінців-лідерів державного сектора ідентифікували необхідність дотримання ключових принципів:

- орієнтація на потреби;
- чітка ідентифікація цілей;
- орієнтація на клієнтів та залучення замовників у процес розроблення програм з метою врахування локальних потреб, контексту та культури;
- спрямування на розвиток поведінкових компетенцій;
- участь у програмах представників громадських і приватних організацій.

Таким чином, здійснений у підрозділі 3.3 аналіз провідного зарубіжного досвіду реалізації програм з розвитку лідерського потенціалу державних службовців дає змогу констатувати такі загальні висновки:

1. Професіоналізація державного управління задля підвищення ефективності функціонування державної служби забезпечується через систему професійної підготовки державних службовців.

2. Важливою вимогою для забезпечення ефективного професійного розвитку державних службовців є співпраця і взаємодія ^Иж системою управління персоналом державної служби та системою професійної підготовки державних службовців.

3. Нова модель державного управління - «чутливе врядуван-ІЯ» передбачає формування нової корпоративної культури, в ос-

L

202

нові якої — розвиток лідерства та розбудова організаційного навчання на державній службі.

4. Поєднання положень еволюційного розвитку управління та компетентісно орієнтованого підходу дає підстави констатувати лідерство як вплив через наявні поведінкові компетенції.

5. Розвиток лідерського потенціалу — ключове завдання у світлі реформування державної служби задля забезпечення її відповідності сучасним і майбутнім суспільним вимогам.

6. Лідерство констатується як вищий еволюційний та якісний прояв управління в державному секторі, визнається і легітимізується відповідними документами та програмами національного та міжнародного рівня.

7. Національні моделі підготовки державних лідерів детермінуються локальними умовами, традиціями, пріоритетами і потребами. Аналіз зарубіжної практики реалізації програм такого типу засвідчує їх різноманітність та адаптивність до національної специфіки.

8. Результатом реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів для державного

сектора є розвиток компетенцій відповідного профілю, домінуючу роль в якому відіграють поведінкові компетенції. Акцент на розвиток саме поведінкових компетенцій детермінує спектр відповідних змістових і методичних характеристик, які відображають специфіку зазначених програм і забезпечують їх ефективність.

3.4. Зарубіжний досвід професійної підготовки лідерів для сфери освіти

3.4.1. Освітнє лідерство

Зміна контексту суспільного розвитку перебуває у прямому взаємозв'язку зі зміною контексту освіти. Саме тому сьогодні є критично необхідним здійснити «перезавантаження» щодо змісту, форм, методів і засобів освітнього процесу шляхом збереження наявного цінного досвіду та привнесення провідного, адаптованого до локальних реалій. Ключову роль у цьому процесі відіграє особистість керівника навчального закладу.

203

Сучасне суспільство характеризується трьома основними тенденціями свого розвитку — глобалізація, демократизація та інформатизація. Як результат і передумова прогресивного руху, освіта має відповідати на вищезазначені виклики, зокрема шляхом:

- підвищення готовності освітян (у тому числі керівників закладів освіти) ефективно функціонувати у глобалізованому суспільстві через представлення провідного вітчизняного досвіду на світовій арені та адаптацію провідного зарубіжного досвіду на вітчизняному ґрунті (а це потребує, як мінімум, відповідної мовної та наукової компетентності);
- запровадження демократичних методів співпраці та діяльності, у тому числі й навчальної (це, у свою чергу, потребує підвищення готовності освітян щодо компетентного запровадження і використання таких методів);
- реалізації комплексу заходів щодо інформатизації управління закладами освіти та інформатизації навчального процесу (що потребує розвитку інформаційної компетентності освітян).

Серед ключових тенденцій розвитку безпосередньо сфери освіти відзначимо такі — відкритість, безперервність і трансформація у сферу послуг. Результатом і передумовою для ефективного розвитку освітньої галузі є необхідність реалізації низки дій, які б сприяли:

- забезпеченню прозорості діяльності закладів освіти та участі у формуванні та реалізації базових функцій (навчання, дослідження, організаційний розвиток тощо) всіх стейкхолдерів (замовники, виконавці, клієнти);
- формуванню системи безперервної освіти (саме системи, у Розумінні цілісності та багатоаспектності її складових);
- запровадженню ринкових законів у сферу освіти з метою підвищення конкурентоздатності освітніх закладів та удосконалення якості освітніх послуг.

Перехід від принципу «Сучасне суспільство — це майбутнє освіти» (який відводить освіті лише роль пасивного виконавця спільних потреб і не може забезпечити випереджальної ролі

L
204

освіти у суспільному розвитку) до принципу «Сучасне освітнє суспільство — це майбутнє суспільства» (який наділяє освіту функцією формувача образу майбутнього суспільства) — актуальна вимога щодо розроблення та реалізації сучасної державної політики у сфері освіти. Політична воля, стратегічне планування і тактична готовність держави для надання освітній сфері пріоритетного й елітного характеру — передумови для такого переходу. Фундаментом останнього є лідерство як нова управлінська парадигма, визнана у більшості провідних країн світу.

Освітнє лідерство слід розглядати у трьох взаємопов'язаних аспектах як:

- лідерство в освіті (діяльність керівників і викладачів та як їх результат — освітніх закладів-лідерів);
- лідерство для освіти (діяльність батьків і стейкхолдерів задля розвитку освіти);
- лідерство освіти (діяльність держави щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери).

Фахівці Фундації Болеє (США), досліджуючи сутність освітнього лідерства, запропонували розглядати його через призму таких складових (табл. 3.15).

Лідерство як нова управлінська парадигма виступає сьогодні орієнтиром для здійснення реформ у сфері освіти. Визнання критичності ролі освіти для забезпечення прогресивного суспільного розвитку передбачає вироблення і реалізацію відповідної державної політики та програми конкретних дій для підтримки лідерства взагалі та лідерів в освіті зокрема. Останнє ж визнається передумовою підвищення якості та доступності освіти.

Аналізуючи різні варіанти державної освітньої політики, В. Громовий зазначає: «Сьогодні може бути лише два варіанти освітньої політики: створення лідерської моделі управління розвитком освіти (така

модель особливо потрібна, коли потрібен прорив у майбутнє) або штучна підтримка агонізуючої адміністративно-бюрократичної моделі, що фактично означатиме неможливість розвитку освіти взагалі» [32, с. 24].

205

Таблиця 3.15

СКЛАДОВІ ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА

Критичні функції	Діяльність
Інструктивне лідерство	Гарантування якості викладання, моделювання викладацької практики, нагляд над курикулумом, гарантування якості викладацьких ресурсів
Культурне лідерство	Формування організаційної культури навчального закладу (традиції, клімат, історія, символіка)
Лідерство у менеджменті	Управління шкільними процесами (бюджет, розклад, матеріально-технічна база, безпека, транспорт)
Лідерство в управлінні людськими ресурсами	Наймання, звільнення, введення на посаду, менторство, стимулювання співробітників, розвиток лідерського потенціалу, професійний розвиток
Стратегічне лідерство	Формування візії, місії, цілей, розроблення засобів для їх досягнення
Лідерство у зовнішньому середовищі	Презентація навчального закладу, зв'язки з громадськістю, набір студентів, збалансування зовнішніх інтересів, захист інтересів навчального закладу
Мікрополітичне лідерство	Збалансування внутрішніх інтересів, збільшення ресурсів (фінанси, люди) навчального закладу

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [226, с. 18]

Реалізація саме «лідерської моделі освітньої політики» задля виконання зазначених завдань передбачає розроблення та реалізацію низки дій, спрямованих на розвиток лідерського потенціалу всіх учасників освітнього процесу. Такий «лідерський прорив в освіті» дасть змогу забезпечити формування нової генерації керівників навчальних закладів — «людей з новими цінностями, Новим баченням перспективи, новими ідеями авангардної педагогіки, новим розумінням сучасної парадигми освіти, новими міфами й новою енергетикою» [32, с. 26].

206

Квешнікова С А

Освітнє лідерство — це критична умова для подальшого прогресивного поступу суспільства. Сприяння ж розвитку освітнього лідерства — важливе завдання держави, від реалізації якого безпосередньо залежить ефективність діяльності освітніх організацій.

Прихід до навчальних закладів керівників-лідерів стане поштовхом до змін організаційного рівня, «переформатування» звітних інституцій, а саме:

- дасть змогу запустити в організаціях механізми саморозвитку;
- сприятиме формуванню позитивної творчої атмосфери, запровадженню інновацій;
- змінить сам стиль взаємодії та спілкування, що є критично необхідним в умовах пострадянських освітніх реалій: «На зміну менторсько-авторитарному стилю спілкування має прийти кре-ативно-демократичний стиль комунікації на всіх рівнях системи управління освіти» [32, с. 26].

Перехід на новий еволюційний етап розвитку для освітніх організацій актуалізує розроблення та запровадження у сферу освіти сучасних організаційних параметрів — місія, візія, цінності, наявність яких формує підґрунтя для розвитку нової корпоративної культури навчального закладу «лідерських організацій», в яких розвивається та заохочується лідерство.

«Вирощування лідерства» на всіх рівнях освітніх організацій — саме таке завдання стоїть і потребує вирішення для забезпечення прогресивного розвитку освіти і, як результат, всього суспільства.

3.4.2. Ролі, функції та компетенції керівника-лідера у сфері освіти

Ідентифікація профілю компетенцій керівника-лідера для сфери освіти через спектр функціонально-компетентшппгп підходу передбачає аналіз базових функцій сучасного керівник;) навчального закладу і визначення базових характеристик, які мають забезпечити їх ефективне виконання.

207

За висновками групи вітчизняних фахівців (Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Олійник, О. Онаць та ін.) до ключових функцій / завдань сучасного директора школи слід віднести:

- бачення стратегії та розвитку закладу;
- керівництво і моніторинг освітнього процесу;
- мотивація та управління персоналом;
- управління фінансами;
- внутрішня та зовнішня комунікація [115].

Результати наукових досліджень Р. Рутерфорда засвідчили, що основними функціями директора «ефективної школи» є такі:

— (1) Організація колективної роботи стосовно прийняття управлінських рішень щодо методів викладання, навчально-методичного забезпечення, стратегічного розвитку, процедури оцінювання.

— (2) Допомога в узгодженні навчальних планів і програм, забезпечення їх відповідності місії школи.

— (3) Заохочення вчителів до подальшого професійного розвитку та надання їм підтримки у цьому.

— (4) Позитивне оцінювання успіхів і досягнень учнів, спонукання вчителів до подібної поведінки.

— (5) Створення у школі сприятливого соціально-психологічного клімату [115, с 167].

Перелік основних функцій директора школи відповідно до стандарту штатів південного регіону США містить такі:

- розвивати організаційну культуру школи, в основі якої лежить цінність і підтримка кожного учня;
- запроваджувати інновації, спрямовані на розвиток навчального середовища та професійний розвиток вчителів;

• інструктувати і забезпечувати підготовку вчителів щодо проведення якісного аналізу навчальних досягнень;

• допомагати вчителям, учням та їхнім батькам у діях, спрямованих на підвищення навчальних досягнень задля подальшого кар'єрного розвитку;

• створювати умови для ефективної співпраці між учителями та батьками задля успіху кожного учня [243].

208

КАЛАШНИКОВА С. А.

Т. Пітере визначає такі основні ролі лідера школи:

- інформувати про зміни;
- озвучувати значущі досягнення;
- здійснювати коучинг для розвитку співробітників;
- пропонувати підтримку;
- призупиняти діяльність співробітників, поведінка яких є неприпустимою [220, с 25].

Фахівці Фундації Волес, визначаючи «нову парадигму шкільного лідерства», ідентифікували три базові функції:

• ідентифікація напрямку руху — реалізація візи, узгодженої місії, визначення високих очкувань і моніторинг досягнень;

• розвиток персоналу — створення стимулювальних можливостей та забезпечення моделей для ефективної практики та індивідуальної підтримки;

• «переформатування» організації — посилення культури школи, модифікація організаційних структур, практичні дії для досягнення узгодженої візії, ефективного викладання та навчання [181, с 2].

Згідно з Національними стандартами Великої Британії основними функціями директора школи є:

- стратегічне спрямування розвитку школи;
- організація навчально-виховного процесу;
- управління персоналом;
- управління ресурсами [230].

Цими ж Стандартами визначено, що директор школи має володіти такими компетенціями:

• знання щодо характеристик якісної освіти та рис успішного навчального закладу, наявних стратегій якісного навчання / викладання, інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні та управлінні, моніторингу результатів діяльності;

• вміння: застосовувати відповідні стилі управління, спрямовувати колектив, ініціювати й управляти змінами, управляти конфліктами;

• поведінкові компетенції: адаптивність, енергійність, самовпевненість, ентузіазм, відповідальність, чесність.

209

Як бачимо, у британському варіанті ідентифікації піддані як базові функції, так і ключові

компетенції (на рівні знанневих, вмінневих і поведінкових).

В. Громовий до функцій лідера освіти ХХІ ст. відносить «ведення за собою через поширення бачення й цінностей» та «організацію процесу прийняття рішень і уповноваження індивідуумів до дії», а до базових компетенцій — «орієнтацію на досягнення результату» [33].

Відповідно до бачення фахівців Департаменту освітнього лідерства Каліфорнійського державного університету Фуллерто-на⁹⁸ освітній лідер ХХІ ст. має демонструвати такі риси:

- уміння налагодити співпрацю у процесі творення спільного бачення школи;
- здатність до співпраці з широким колом стейкхолдерів, які допомагають школі досягнути її місії;
- прихильність до навчання впродовж усього життя і здатність підсилити потяг до нього в інших та у самого себе;
- віра у те, що кожний має культивувати демократичні цінності й норми, цінності місцевої громади;
- здатність бути мислячим практиком;
- переконання в тому, що навчання продукується через взаємодію різноманітних перспектив, які дають змогу сполучити освіту й досвід [33, с 303—304].

О. Камінська, досліджуючи проблему діалектики раціонального та ірраціонального в управлінні навчальним закладом, ідентифікувала професійні компетенції керівника навчального закладу (табл. 3.16).

Для забезпечення переходу від «традиційного керівника» до «сильного лідера» Дж. Берне рекомендує директорові школи Дотримуватися таких семи принципів:

- (1) Мати бачення.
- (2) Спіратися на шкільну громаду.

⁹⁸ Fullerton University [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.ed.fullerton.edu/edleadership/>

210

Калдшнікова С. А.

Таблиця 3.16

ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАЛЕЖНО ВІД ФУНКЦІЙ УПРАВЛІННЯ

з/п	Функція	Раціональні здібності	Ірраціональні здібності
	Підготовка організації до виконання роботи (охоплює планування, прогнозування, проектування тощо)	Здатність до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення й абстрагування. Критичність мислення. Логічна пам'ять. Стратегічне мислення. Проектувальні здібності й навички	Інтуїція. Активне залучення уваги. Здатність до випереджального бачення подій та явищ
	Організація виконання роботи (регулювання, мотивація, координація тощо)	Знання основ і різноманітних методів мотивації. Вміння створювати мотиваційні системи. Вміння раціонально розподіляти свій час, ресурси, делегувати повноваження. Здатність знаходити найкраще застосування кожному працівникові на основі знання його психологічних особливостей	Здатність до емпатії (співчуття). Харизматичність. Авторитетність. Альтруїзм. Почуття власної гідності. Повага до інших. Любов до людей. Патріотизм. Моральність. Емоційність. Воля. Інтуїтивне відчуття міжособи-стісних стосунків для створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі
	Контрольовальна	Аналіз і синтез. Знання видів, форм і методів контролю та оцінки. Вміння об'єктивно оцінювати якість виконання управлінських рішень ступінь досягнення мети управління	Уява для урізноманітнення форм і видів контролю. Інтуїція у виборі оптимальних технологій оцінювання для кожної конкретної ситуації. Ініціативність. Наполегливість. Рішучість

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [165, с 94]

211

- (3) Стимулювати професійний розвиток, починаючи із себе.

- (4) Не боятися «політизації» освіти.
- (5) Застосовувати цілісний підхід «Підтримувати й доставляти».
- (6) Оцінювати результативність роботи [33, с 290—302].

«Вирощування» керівників-лідерів для сфери освіти здійснюється сьогодні через систему професійної підготовки та розвитку і становить широкий спектр різноманітних моделей, корисних для вивчення та аналізу з метою ідентифікації провідного досвіду та його перенесення через призму адаптації на вітчизняний ґрунт.

3.4.3. Державна політика розвитку освітнього лідерства США

Підтримка лідерського потенціалу в освіті США визначена державою як ключовий пріоритет. Аналіз матеріалів [179; 194— 195; 202; 207; 219-221; 223; 228; 239; 243; 259-260] засвідчив, що стратегія сприяння розвитку освітнього лідерства передбачає реалізацію заходів, які стосуються:

- професійної підготовки та професійного розвитку директорів шкіл;
- ліцензування та процедури введення на посаду;
- моніторингу та оцінювання результатів діяльності;
- підтримки лідерів протягом усього кар'єрного шляху, покращення умов їхньої діяльності.

Процес модернізації програм підготовки директорів шкіл у США розпочався наприкінці 90-х років ХХ ст. Його актуальність обґрунтовувалася реаліями суспільного розвитку й актуальністю лідерства як нової управлінської парадигми: «Школи ХХІ ст. потребують і будуть потребувати нового типу директорій — лідерів, основним обов'язків яких буде забезпечення через ретитуційне лідерство удосконалення викладання та навчання» [28, с 1]. До інших обов'язків директора школи віднесено — роз-РИТок людського потенціалу шкіл, формування організаційної

212

Колішнікова С. А.

культури та єдності, створення умов для продуктивних взаємовідносин у колективі, стимулювання персональної відповідальності для досягнення колективних цілей.

У 1996 р. Міжштатний консорціум з ліцензування шкільних лідерів" розробив стандарти, які надалі були адаптовані та імпле-ментовані на рівні штатів. У грудні 2007 р. ці стандарти були переглянуті, оновлені та перейменовані у Стандарти політики освітнього лідерства¹⁰⁰ національного рівня [260, с 5]. Схвалення Стандартів здійснила Національна політична рада для управління освітою¹⁰¹. Стандарти лідерства покладені в основу: відбору та підготовки майбутніх шкільних директорів, ліцензування, оцінювання та поточного професійного розвитку шкіл та їхніх лідерів і команд.

Задля розуміння специфіки досвіду США щодо сприяння шкільному лідерству зупинимося більш детально на національних стандартах з освітнього лідерства, які діють у США.

Розроблення стандартів базувалося на дотриманні таких принципів:

1. Орієнтація на процес навчання студентів і студентські досягнення.
2. Усвідомлення та визнання ролі шкільного лідера у процесі змін.
3. Покращення якості професійної діяльності директорів шкіл.
4. Створення результат-орієнтованих систем оцінювання шкільної діяльності.
5. Цілісність і послідовність всіх дій та заходів.
6. Сприяння успіху, спроможності та потужності всіх членів шкільної громади [195, с 8].

Табл. 3.17 нає комплексне уявлення про структуру та зміст національних стандартів з освітнього лідерства, які діють у США.

The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC).

The Education Leadership Policy Standards (ELPS),

The National Policy Board for Educational Administration (NPBEA).

213

Таблиця 3.17 СТАНДАРТИ ПОЛІТИКИ ОСВІТЬОГО ЛІДЕРСТВА США

Стандарт № 1. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом скеровування процесу розроблення та запровадження загально визнаної всіма стейкхолдерами візії

функції:

1. Розробляти та запроваджувати у співпраці загально визнану візію та місію школи.
2. Збирати та використовувати дані для того, щоб визначати цілі, оцінювати організаційну ефективність і сприяти організаційному навчанню.
3. Створювати та запроваджувати плани дій для досягнення цілей.
4. Сприяти безперервному та результативному удосконаленню.
5. Моніторити й оцінювати прогрес і коригувати плани дій

Стандарт № 2. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом пропагування, формування і підтримки шкільної культури та викладацької майстерності, які впливають на студентське навчання і професійне зростання персоналу

Функції:

1. Формувати та підтримувати культуру співпраці, довіри, навчання і високих очікувань.

2. Створювати всебічну, ретельну та когерентну навчальну програму.
3. Створювати персоналізоване і мотиваційне навчальне середовище для студентів.
4. Опікуватися процесом викладання.
5. Розробляти оцінювальні та звітні системи для здійснення моніторингу студентського прогресу.
6. Розвивати викладацьку та лідерську спроможність персоналу.
7. Максимально приділяти час якості викладання.
8. Сприяти використанню найбільш ефективних і відповідних технологій Для підтримки викладання та навчання.
- 9- Моніторити й оцінювати процес викладання

214

КалдШНЖОва С. А

Продовження табл. 3.17

Стандарт № 3. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом управління організацією, процесами та ресурсами для функціонування безпечного, ефективного і результативного навчального середовища.

Функції:

1. Моніторити й оцінювати управлінські та операційні системи.
2. Здобувати, розподіляти й ефективно використовувати людські, фінансові та технологічні ресурси.
3. Сприяти та захищати добробут і безпеку студентів та персоналу.
4. Формувати готовність до розподіленого лідерства.
5. Гарантувати, що час учителів та організації сфокусований на підтримку якісного викладання і студентського навчання

Стандарт № 4. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом співпраці з викладацьким складом і членами громади, задовольняючи різнобічні громадські інтереси та потреби, мобілізуючи ресурси громади

Функції:

1. Збирати й аналізувати дані та інформацію щодо освітнього середовища.
2. Сприяти розумінню, цінуванню та використанню різномірних культурних, соціальних та інтелектуальних ресурсів громади.

3. Розбудовувати та зміцнювати позитивні зв'язки з сім'ями й опікунами.

4. Розбудовувати і зміцнювати продуктивні зв'язки з громадськими партнерами

Стандарт № 5. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом реалізації діяльності на засадах чесності, справедливості та етичних норм

Функції:

1. Гарантувати наявність системи звітності для забезпечення академічного та соціального успіху кожного студента.
2. Запроваджувати засади для самоусвідомлення, рефлексивної практики, прозорості та етичної поведінки.
3. Обережати цінності демократії, рівності та різномірності.
4. Формувати й оцінювати потенційні моральні та нормативні умови для прийняття рішень.
5. Сприяти соціальній справедливості та гарантувати врахування індивідуальних студентських потреб у всіх аспектах шкільного життя

215

Продовження табл. 3.17

Стандарт № 6. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом розуміння, відповідальності та впливу на політичний, соціальний, економічний, законодавчий і культурний контекст

функції:

1. Відстоювати інтереси дітей, сімей та опікунів.
2. Діяти задля впливу на локальні, окружні, штатні та національні рішення щодо навчання студентів.
3. Оцінювати, аналізувати і передбачати появу тенденцій та ініціатив

Примітка: таблиця розроблена на основі [195]

Важливо зазначити, що порівняння змісту національних стандартів зі шкільного лідерства США у редакції 1996 р. та у редакції 2008 р. чітко констатує врахування їх розробниками ключових тенденцій суспільного розвитку та еволюції процесу управління. Для прикладу зазначимо, що словосполучення «шкільний адміністратор» було замінене на «освітній лідер», «всі студенти» — на «кожний студент», «шкільна громада» — на «всі стейкхолдери». Крім того, підвищилася спрямовувальна роль стандартів: так визначені у 1996 р. компетенції для кожного стандарту були замінені на базові функції, що дало змогу підвищити їх варіативність для подальшої адаптації стандартів до локальних умов кожного окремого штату.

За підтримки Фондації Волес¹⁰² з 2000 р. у США було здійснено цілу низку наукових досліджень, результати яких створили потужний фундамент для реалізації програми політичних дій Щодо розвитку освітнього лідерства. Одним із результатів став висновок щодо важливості взаємодії та освітнього лідерства на різних рівнях управління: «Дослідження підтверджують, що високоякісне лідерство шкільних директорів і суперінтендантів

¹⁰² The Wallace Foundation.

216

КалдШнікова С. А.

округів є ключем реформи освіти та підвищення освітніх результатів» [259].

До орієнтирів щодо об'єднання зусиль органів державної влади різних рівнів задля розвитку освітнього лідерства належать такі:

- Лідерство сприймається та підтримується громадою як суспільне явище.
- Державні та окружні стандарти з лідерства широко висвітлюються та обговорюються задля

громадського сприйняття та підтримки.

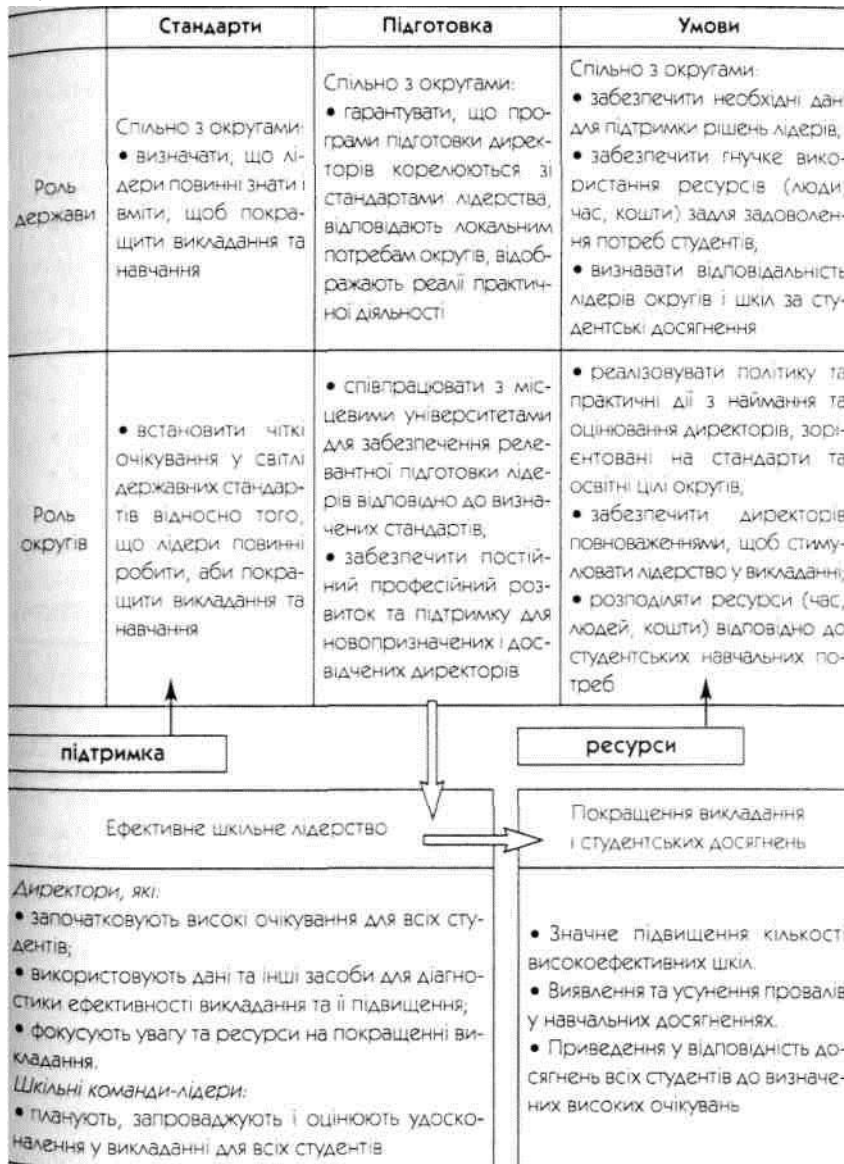
- Програми підготовки з освітнього лідерства пов'язані зі стандартами, локальними потребами та освітніми цілями.
- Постійний професійний розвиток лідерів є пов'язаним з визначеними освітніми цілями та створює широкі можливості для імплементації успішної практики.
- Прийняття управлінських рішень базується на фактах, відповідних даних, пов'язаних з освітніми цілями.
- Лідери наділені необхідними повноваженнями щодо розподілу ресурсів задля задоволення студентських навчальних потреб.
- Стимулювання успішної лідерської практики та підтримка високоефективних директорів для їх діяльності в округах і школах, які найбільше потребують лідерів [219].

Залежність між зусиллями органів влади, спрямованими на розвиток лідерства, та навчальними результатами учасників освітнього процесу відображає схема (рис. 3.10).

Особливо важливо підкреслити той факт, що кінцевою метою поєднання зусиль держави, штатів і окремих округів, спрямованих на розвиток освітнього лідерства, є саме покращення навчальних досягнень студентів. Зв'язок між шкільним лідерством і навчальними результатами студентів представлений на рис. 3.11.

Задля покращення студентських досягнень здійснюється також ідентифікація характеристик директорів-лідерів, яка передбачає реалізацію низки кроків, послідовність яких презентована на рис. 3.12.

217



Ш*с. 3.10. Залежність між координацією зусиль з розвитку освітнього лідерства та покращенням навчальних результатів студентів [219, с 7]

218

1 ІЗ

Державна політика Підтримка -----^
з підтримки V студентів освітнього лідерства \ у СІМ ях

'-----1-----' \ } I 6. 1¹⁰ -

\ . Шкільні -----* - Студентські
\ /умови досягнення

T _____ \ y / _____

I i I I

²A

Політика округів ^.^ -----^ 7.
з підтримки Вчителі
лідерство освітнього лідерства
" / \

9. I / I 5~ I \ 8~~

ДОСВІД ІНШІ Умови у ----->»*
лідерів стейкхолдери класі

Рис. 3.11. Зв'язок шкільного лідерства і студентських досягнень [207, с 18]

Використати іс- Розробити ва- Забезпечити Проаналізувати дані
нуючі стандарти з лідні критерії збір даних для щодо наявних ха-
лідерства та інші визначених ха- виміру характе- рактеристик у зв'яз-
засоби для іденти- рактеристик ристик ку з даними щодо
фікації характери- студентських досяг-
стик, які є значу- нень для ідентифіка-
щими NN K и"к впливу

1 * => ----- C => ----- ■ = { ?

Розробити критерії для студентських досягнень, навчального процесу, діяльності шкіл та інших значущих результатів (тести, рейтинги, якісні показники тощо) г" —L-K.

Рис. 3.12. Процес ідентифікації характеристик
шкільних директорів, які є значущими для покращення
навчальних досягнень студентів [207, с 4]

219

Аналіз засвідчив, що лише протягом 2007 р. понад 25 штатів у США ввели 42 закони на підтримку ініціатив з розвитку шкільного лідерства [260, с 4]. Ці законодавчі акти легалізували:

- ролі, обов'язки та повноваження лідерів;
- стандарти з лідерства;
- програми професійної підготовки лідерів і процес їх акредитації;
- процедуру менторства та введення на посаду новопризначених директорів;
- ліцензування і сертифікацію діяльності лідерів;
- професійний розвиток лідерів;
- оцінювання ефективності діяльності шкільних лідерів;
- засоби для стимулювання та мотивації освітнього лідерства;
- розвиток шкільного врядування.

Для прикладу розглянемо реалізацію зазначених дій у штатах південного регіону. Програма політичних дій, розроблена та затверджена Радою освіти південного регіону, спрямована на запровадження семи наступних компонентів для розвитку шкільного лідерства:

1. Стандарти лідерства (компетенції для оцінювання та розвитку лідерських якостей).

2. Процедура наймання кандидатів з лідерським потенціалом (що має корелюватися з визначеними стандартами).

3. Програми професійної підготовки лідерів (програми, що реалізуються в університетах із широким залученням управлін-ЦІв-практиків задля забезпечення практичної зорієнтованості та значущості освіти).

4. Процедура ліцензування узгоджена зі стандартами лідерства (підтвердження базового професійного рівня).

5. Програми альтернативного ліцензування.

6. Професійний розвиток лідерських якостей (тренінги, підвищення кваліфікації, наставництво, розвиток шкільних команд тощо).

' . Умови для сприяння викладанню та навчанню на засадах ^Дерства [243J.

220

Калашиникове С. А

До кроків тактичного рівня Рада віднесла такі:

• удосконалення та узгодження процедур щодо відбору, вступу на навчання та наймання на посаду кандидатів з лідерським потенціалом;

• визначення критеріїв для вступу на програми професійної підготовки директорів, які

передбачають оцінку лідерського потенціалу кандидатів на навчання;

- стимулювання університетів до розроблення нових магістерських програм з освітнього лідерства з вимогою включення таких програм як пріоритетних для фінансування та інвестування власних коштів;
- підтримка локальних програм на рівні округів, спрямованих на розвиток шкільного лідерства;
- запровадження інформаційно-аналітичних систем, які забезпечують місцеві освітні спільноти щодо розвитку та результатів діяльності шкіл.

До ключових інструментів для розвитку освітнього лідерства у США належать: ліцензування директорів шкіл, їх підготовка та професійний розвиток. Саме тому на рівні держави визначені відповідні заходи для вдосконалення зазначених процесів (*т.абл.3.18*).

Підкреслимо той факт, що визначені заходи віднесені до двох груп: невідкладні та стратегічні, що надалі передбачає реалізацію відповідних програм дій.

Принципово важливими для забезпечення успіху зусиль, спрямованих на розвиток освітнього лідерства, є процедури та процеси оцінювання прогресу шкіл.

Наукові дослідження та результати практичної імплементації, отримані у США, визначили конкретний контекст для пронесу оцінювання освітнього лідерства (*рис. 3.13*).

Для того, щоб процеси оцінювання слугували засобом підтримки та розвитку освітнього лідерства, необхідно забезпечити їх відповідність таким вимогам:

- фокус на поведінкових компетенціях керівників навчальних закладів;
- зв'язок із національними стандартами освітнього лідерства:

221

Таблиця 'i. 18

ЗАХОДИ ДЛЯ РЕФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ З РОЗВИТКУ ОСВІТЬОГО ЛІДЕРСТВА В США

Реформи	Невідкладні заходи	Заходи стратегічної дії
I — Реформа системи ліцензування	Прибрати бар'єри для доступу талановитих особистостей до посад директорів	Розробити цілісні системи ліцензування, зорієнтовані на результати виконання
II — Реформа системи підготовки	Дозволити та розробити альтернативні програми підготовки директорів	Забезпечити відповідність між програмами підготовки та результатами діяльності шкіл
III — Реформа системи професійного розвитку	Використати відповідні ресурси для доступу до кращих практик професійного розвитку	Розробити систему професійного розвитку директорів, пов'язану з національними стандартами

Примітка: таблиця розроблена на основі [228, с 6—7]

- вимірювання рівня змін у навчальних закладах;
- застосування релевантних і апробованих інструментів;
- висока гнучкість процедур і засобів для забезпечення врахування різного контексту;
- орієнтація на професійний розвиток та пріоритети розвитку навчальних закладів [\ 79, с 8].

За підтримки Фондації Волес у США була розроблена модель для оцінювання освітнього лідерства під назвою «VAL-ED»¹⁰³. В основу цієї моделі покладені такі виміри для оцінювання:

I. Шкільні досягнення:

- Високі стандарти студентських досягнень.
- Високоякісний контент навчання.
- Якісне викладання.
- Культура навчання та професійна поведінка.
- Зв'язки із громадськістю.
- Звітність щодо результатів / досягнень.

The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education

222

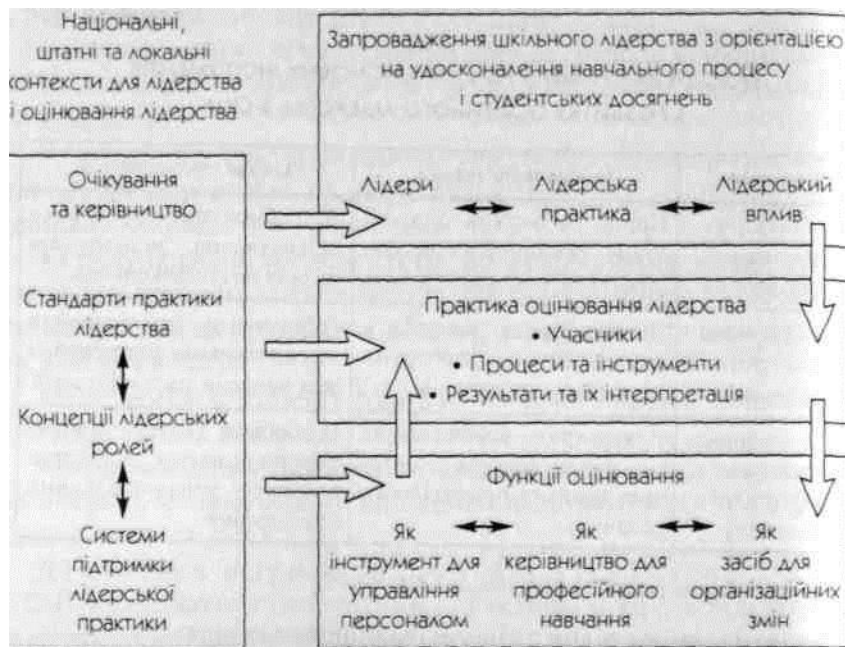


Рис. 3.13. Контекст і очікування для освітнього лідерства [239, с. 19]

II. Процеси лідерства:

- Планування (узгодженого напрямку, політики, дій, процедур для досягнення високих стандартів студентських результатів).
- Імплементация (планів із залученням людей, ідей і ресурсів задля досягнення високих стандартів студентських результатів).
- Підтримка (створення умов для залучення фінансових, політичних, технологічних і людських ресурсів).
- Захист (захист різнобічних інтересів студентів — Шкільних і позашкільних).
- Комунікація (внутрішшкільна та зв'язки з громадськістю).
- Моніторинг*(даних для прийняття рішень, спрямованих на безперервне удосконалення діяльності школи) [179, с 9].

Основний метод оцінювання, який використовується для цієї моделі — «Оцінка 360°».

223

Важливим фактором даної моделі є її вплив на програми підготовки лідерів через кореляцію внутрішніх показників.

До основних інструментів, спрямованих на підтримку лідерської практики у сфері освіти США, відносять:

- формування нової генерації лідерів (їх ідентифікація із резерву талановитих учителів і професійна підготовка до посади керівника);
 - забезпечення щоденної діяльності лідерів навчальних закладів;
 - підтримка програм професійного навчання діючих лідерів;
 - запровадження систем оцінювання лідерства [223, с 4].
- Переосмислення та переформатування програм професійної підготовки керівників навчальних закладів на засадах освітнього лідерства здійснюється через спектр реалізації таких стратегій:

Стратегія 1. Відбір високоякісних кандидатів для їх залучення у програми підготовки лідерів.

Стратегія 2. Модернізація програм з наголосом на ключові параметри успішної школи: якісний курикулум, викладання та високі студентські досягнення.

Стратегія 3. Практична спрямованість програм підготовки — зробити досвід і практику центральним фокусом програм.

Стратегія 4. Інтегрувати процеси професійної підготовки та ліцензування директорів шкіл. Для отримання первинної ліцензії на директорську діяльність обов'язковим є успішне завершення програми підготовки для шкільних лідерів. Для отримання професійної ліцензії (через визначений час після початку діяльності на посаді директора школи) необхідний аналіз реальних досягнень школи щодо викладацької діяльності та студентських досягнень.

Стратегія 5. Допуск до посад шкільних лідерів досвідчених учителів — створити альтернативну систему підтримки і підготовки досвідчених учителів для обіймання директорських посад.

Стратегія 6. Здійснювати підтримку та розвиток лідерських команд у школах рівня «нижче середнього»¹⁰⁴ [202, с 3].

Middle-tier (англ.).

224

Значення державної підтримки лідерства для забезпечення успіху реформ в освіті К. ДеВіта, президент Фондації Волес, озвучила так: «Наші зусилля покращити державну освіту в цій країні не будуть успішними доти, доки ми не зробимо серйозних зусиль для розвитку шкільного лідерства. Саме лідерство — це той міст, який може об'єднати всі необхідні елементи шкільної реформи у єдине ціле» [194, с 4].

Успіх навчального закладу — результат реалізації політики лідерського прориву: «Ефективне лідерство є суттєвим для успіху школи. Дослідження та практика засвідчують, що неможливо сформувати високоякісне навчальне середовище та забезпечити його сталий розвиток без професійного та впливового лідера» [179, с 1].

Завершуючи аналіз державної політики США, спрямованої на підтримку освітнього лідерства, скористаємося оригінальним баченням науковців США щодо визначення поняття «успіх школи» у вигляді формули: $\text{Успіх} = (\text{Зусилля} \times \text{Спроможність}) / \text{Досягнення визначених цілей}$ [220, с 2].

3.4.4. Програми підготовки лідерів освіти (досвід США)

Програми Гарвардського університету

Аналіз матеріалів Гарвардського університету [205; 221] дав змогу виявити кілька концептуально різних програм, спрямованих на розвиток освітнього лідерства.

Програма «Освітнє лідерство» розроблена для підготовки су-перінтендантів. Її ядро складають 8 змістових блоків:

1. Визначення пріоритетів. Мета — отримати чітке уявлення про наявні проблеми, пов'язані із запровадженням лідерства як альтернативної моделі управління.

2. Розбудова готовності. Мета — підготувати освітню спільноту до відповіді на проблеми, які виникнуть.

3. Управління змінами. Мета — підготувати персонал Д^о сприйняття змін, їх підтримки та продукування.

4. Мистецтво інтервенцій. Мета — розвинути здатність здій-

225

снювати інтервенції задля об'єднання зусиль різних учасників і стейкхолдерів у вирішенні проблем, спільній мобілізації задля шкільного прогресу.

5. Управління конфліктами. Мета — використовувати конфлікти та різноманітності у колективі як джерело навчання та розвитку адаптивності команд.

6. Діагностика робочих структур. Мета — виявляти групи, що потребують підтримки задля забезпечення прогресу.

7. Партнерство задля результату. Мета — створювати коаліції та забезпечувати підтримку структур задля досягнення спільних цілей.

8. Маяк. Мета — направляти персонал у щоденній рутинній роботі [221].

Програма «Шкільне лідерство». Специфічним акцентом цієї програми є спрямування на розвиток шкіл як «організацій, що навчаються» (відповідно до теорії саморозвивальної організації П. Сенге). Зміст програми складають чотири базові блоки:

— (1) Викладання та навчання.

— (2) Організаційний розвиток.

— (3) Лідерство та розвиток команди.

— (4) Локальні мережі [221].

Серед практичного інструментарію, яким озброюють шкільних лідерів у межах програми, слід відзначити проектний менеджмент для запровадження освітніх інновацій і систему збалансованих показників для організаційної діагностики.

Програма «Лідерство у вищій освіті під час кризи» діє з 2003 р. Цільовою аудиторією програми є керівники вищих навчальних закладів (ректори, проректори, декани). У фокусі програми:

• функціонування та успіх інституцій вищої освіти в умовах сьогодення;

• пошук шляхів для виходу з кризи і збереження колективу, традицій та репутації вищого навчального закладу;

• управління в умовах стресу та вплив на інституційну громаду;

• заходи для забезпечення ефективного функціонування та Довготривалого успіху [205].

226

Калашнікова С. А.

Формат програми передбачає проактивний тренінг, спланований таким чином, щоб кожний учасник

зміг розробити власну систему антикризового управління з урахуванням конкретних ситуаційних факторів. Учасникам пропонується широкий спектр антикризових концепцій, сценаріїв, кейсів, комунікаційних стратегій і технік, які можуть бути застосовані до конкретних організаційних умов.

Програма «Мистецтво та практика розвитку лідерства: майстер-клас для професійних тренерів, освітніх та консультантів» призначена для фахівців сфери освіти, які викладають програми з лідерства. На засадах діалогу та професійного обговорення учасники аналізують різні лідерські концепції, методи та техніки викладання лідерства, спільними зусиллями намагаючись знайти відповідь на запитання типу:

- Яка різниця між практикою розвитку лідерства та іншими практиками розвитку персоналу?
- Які засоби, інструменти є найбільш релевантними для розвитку лідерського потенціалу?
- Які стереотипи заважають розвитку лідерів в організаціях, спрямовують цей розвиток і організаційне навчання в неправильне русло?

- Наскільки вагомими у розвитку лідерства є цінності, пристрасті та характер особистості?
 - Які існують організаційні перешкоди розвитку лідерів? [205].
- Формат програми базується на активному обміні досвідом

між учасниками, демонстрації реальної «провокаційної» практики підготовки лідерів з боку викладацького складу, аналізу зразків.

Програма містить:

- практичні заняття та семінари, призначені для ознайомлення та обговорення нових інноваційних методик і технік для розвитку лідерства;
- роботу з колегами в консультаційних групах — для аналізу власного викладацького досвіду й тих викликів, з якими зустрічаються учасники програми під час власної практики з розвитку лідерства.

227

Важливим і цінним елементом програми є участь у навчальних сесіях у ролі спостерігачів на рівні з викладацьким складом програми кількох випускників програми попередніх років. Їхнє завдання — базуючись на власному досвіді, спрямовувати учасників під час професійних обговорень і дискусій.

Завершуючи аналіз цієї програми, скористаємося такою цитатою авторів програми щодо її характеристики: «Інтенсивний, надихаючий майстер-клас, що пропонує ґрунтовні та потужні ідеї, методи і техніки для фахівців з усього світу, задіяних у сфері розвитку лідерства для уряду, бізнесу та неприбуткових організацій» [205].

Програма з освітнього лідерства Університету Вір-джинії

Програма має на меті «забезпечити керівників освіти безпечним середовищем для того, щоб бути відвертим і щирим із собою та колегами щодо наявних потреб для розвитку лідерських якостей» [221, с 3].

Програма реалізується через: 5-денні інтенсивні тренінгові очні сесії, електронне навчання, коучинг, участь діючих практиків з метою представлення успішної практики (так званий метод «Голос з поля»¹⁰⁵).

Одним із основних інструментів програми є постійне оцінювання вчинків і дій лідерів щодо їхнього впливу на результати діяльності шкіл з метою подальшого удосконалення діяльності закладів та покращення навчальних досягнень студентів. З цією метою учасників програми із самого її початку спрямовують і навчають визначати орієнтири для покращення та здійснювати їх моніторинг, фіксацію та аналіз через вимірні показники.

Для моніторингу шкільної діяльності пропонуються 3 базові Домени: врядування та лідерство, стратегічне планування, кури-^КУлум і навчальний процес.

¹⁰⁵ Voice from field (англ.).

228

Калашникове С. А

Магістерська програма з освітнього лідерства Стенфордського університету

Програма пропонується Школою освіти Стенфордського університету під назвою «Політика, організація та лідерство»¹⁰⁶.

Навчання триває протягом 9 місяців в очному трисеместро-вому форматі та має обсяг 45 академічних кредитів.

Програма пропонує учасникам спеціалізацію у трьох напрямках:

- Дошкільна та середня освіта.
 - Вища освіта.
 - Освіта для національних меншин [218].
- Горизонтальний розподіл програми містить тематичні кластери:

- Викладання та навчання.
- Організаційне лідерство.
- Освітня політика та системи.

- Дослідження та оцінювання.

У межах кожної спеціалізації кожний тематичний кластер є чітко сфокусованим. Матриця структури програми відображена у *табл. 3.19*.

До спільних дисциплін тематичного кластера «Організаційне лідерство» належить дисципліна «Організаційна поведінка та аналіз».

Для тематичного кластера «Політика та системи» такою дисципліною є «Історія освітніх реформ і політичний аналіз в освіті».

Оскільки програма має теоретико-методологічне спрямування, використовується відповідний спектр навчальних методів і технологій.

Проблемі лідерства безпосередньо присвячений тематичний кластер «Організаційне лідерство», який пропонує учасникам широкий спектр дисциплін (19), серед яких, зокрема:

- Лідерство: дослідження, політика та аналіз.
- Навчання для лідерства на державній службі.
- Лідерство та управління у вищій освіті.
- Міжособистісний вплив і лідерство тощо [218].

Policy, Organization and Leadership Studies.

229

Таблиця 3.19

СТРУКТУРА ПРОГРАМИ «ПОЛІТИКА, ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЛІДЕРСТВО»

Кластери	Спеціалізації		
	Дошкільна та середня освіта	Вища освіта	Освіта для національних меншин
Дослідження та оцінювання	1 дисципліна	1 дисципліна	1 дисципліна
Організаційне лідерство	3 дисципліни	3 дисципліни	3 дисципліни
Політика та системи	3 дисципліни	3 дисципліни	3 дисципліни
Викладання та навчання	2 дисципліни	2 дисципліни	2 дисципліни

Примітка: таблиця розроблена на основі [218]

Програми з освітнього лідерства Університету Флорида Атлантік

Магістерська програма «Шкільне лідерство» забезпечується Департаментом освітнього лідерства зазначеного університету. Програма реалізується у співробітництві та за підтримки державного шкільного округу штату Флорида.

Мета програми визначена як «підготовка та підтримка шкільних лідерів для державних і приватних навчальних закладів» [227]. Програма триває 3 роки і завершується складанням Екзамену з освітнього лідерства штату Флорида¹⁰⁷. Успішне завершення програми та складання екзамену є передумовами Для проходження спеціально створеної у штаті Флорида сертифікаційної програми для керівників навчальних закладів, її першого рівня, що слугує допуском для обіймання посади помічника директора школи.

¹⁰⁷ Florida Educational Leadership Exam.

230

Структура і зміст програми розроблені на основі Стандартів з освітнього лідерства штату Флорида як похідної від загальнонаціональних стандартів. *Табл. 3.20* презентує структуру і зміст зазначеної програми.

Таблиця 3.20

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОГРАМИ «ШКІЛЬНЕ ЛІДЕРСТВО»

Блоки	Дисципліна	Обсяг у кредитах
Основи лідерства — 9 кредитів	Лідерство 1: Навчання дорослих та оцінювання	3
	Лідерство 2: Теорія та оцінювання	3
	Лідерство 3: Процеси управління	3
Основи	Статистичні методи в освіті	3

наукових досліджень — 9 кредитів	Методи наукового дослідження в освіті (після дисципліни «Статистичні методи в освіті»)	3
	Управління запровадженням освітніх технологій	3
Професійні знання — 18 кредитів	Управління шкільними процесами	3
	Врядкування в освіті	3
	Інструктивне лідерство 1	3
	Інструктивне лідерство 2 (після дисципліни «Інструктивне лідерство 1»)	3
	Нормативно-правові основи діяльності школи: практичний аспект (після дисципліни «Врядкування в освіті»)	3
	Партнерство громад та різномірність	3
Стажування — 6 кредитів	Стажування 1 (осінь)	2
	Стажування 2 (весна)	2
	Стажування 3 (літо)	2

Примітка: таблиця розроблена на основі [227]
231

Докторська програма зі шкільного лідерства діє як продовження вищезазначеної магістерської програми. Програма спрямована на розвиток спроможності керівників навчальних закладів:

- (1) застосовувати теоретичні та концептуальні положення лідерства на практиці;
- (2) бачити організацію як єдине ціле та розуміти, як взаємодіють та впливають одна на одну її окремі частини;
- (3) своєчасно ідентифікувати та призупиняти деструктивні впливи;
- (4) навчатися через практику та за допомогою практиків через аналіз реальних робочих проблем з колегами і спектр командної взаємодії [227].

Основні процеси, покладені в основу програми, — це викладання та навчання; управління та шкільний контекст. Важливою складовою програми є її експериментальна частина та практичне спрямування, які реалізуються через стажування, професійні завдання, волонтерську діяльність і навчальні візити.

Структура та зміст програми відображені у табл. 3.21.

Як вже зазначалося, практично-експериментальне спрямування програми передбачає значну кількість годин у тісній взаємодії з практикою шкільного лідерства. Проходження трьох стажувань, наприклад, передбачає 57 контактних і 25 позаконтактних годин; шести стажувань — відповідно, 150 контактних і 50 позаконтактних годин. Програма також має потужну технологічну складову, забезпечуючи студентам доступ до баз даних, широкого спектру інформаційно-комунікаційних засобів для навчання.

Докторська програма з освітнього лідерства Університету Клемсона

Ще одним прикладом докторської підготовки у сфері освітнього лідерства може слугувати програма Університету Клемсона. Ця програма містить п'ять тематичних доменів:

- (1) Лідерство (критичний огляд лідерських та організаційних теорій і можливостей їх практичного застосування).
- (2) Дослідження (ознайомлення з релевантними методами Для здійснення наукових досліджень у сфері освіти).

Таблиця 3.21

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ДОКТОРСЬКОЇ ПРОГРАМИ ЗІ ШКІЛЬНОГО ЛІДЕРСТВА

Науковий ступінь — доктор філософії; галузь, спеціалізація — шкільне лідерство		
Блоки	Дисципліни	Обсяг у кредитах

I блок (базовий) Основи лідерства	Лідерство 1: Навчання дорослих та оцінювання Лідерство 2: Теорія та оцінювання Лідерство 3: Процеси управління Лідерство 4: Освітній менеджмент Лідерство 5: Переформатування організації Лідерство 6: Семінар з лідерства	3 3 3 3 3 3 <i>Разом:</i> 18 кредитів
II блок Професійні знання	Менеджмент Викладання Технологія Політика Основи соціальних наук	<i>Разом:</i> 18 кредитів

2

I Ш блок вибірковий — 3 дисципліни загальним обсягом 9 кредитів

Підблоки дисциплін	Дисципліни	Обсяг у кредитах
1. Компонент практики та експерименту	Навчальний візит	3-6
	Стажування з управління №№ 1, 2: Навчання через дію	6
	Стажування з управління № 3: Колоквіум з управління	3
	Навчальний візит Галузевий проект I Галузевий проект II	3 3-6 3-6
	Стажування / обмін досвідом	9 <i>Разом:</i> 12 кредитів
2. Основи наукових досліджень і технологій	Статистичні методи	3
	Вступ до критеріїв якості дослідження	3
	Наукові дослідження (аналіз джерел)	3 3
	Наукові дослідження в освіті	3
	Критерії якості дослідження	3
	Управління запровадженням освітніх технологій	<i>Разом:</i> 12—15 кредитів
Дисертація — 20 кредитів		
РАЗОМ: 77-83 кредитів		

Примітка: таблиця розроблена на основі [227]

234

Калашніков С. А

— (3) Політика (аналіз тенденцій розвитку освітньої сфери, моделей освітніх політик).

— (4) Етика (етика та моральні основи лідерства у сфері освіти).

— (5) Різномірність (культурні та національні особливості, їх узгодженість) [196; 229].

Метою програми є підготовка лідерів для всього спектру освітніх організацій. Для цього до програми залучені науковці та практики, які виконують різні лідерські ролі у сфері освіти.

Програма має таку структуру:

- Ядро програми — 18 кредитів (містить 7 дисциплін, спрямованих на теорію, практику та аналіз освітнього лідерства, а також дисципліну «Вступ до докторської програми»),

- Методологія наукових досліджень та оцінювання — 16 кредитів (дисципліни, пов'язані з якісними та кількісними методами дослідження).

- Спеціалізація — 18 кредитів (пропонуються на вибір дві спеціалізації — «Управління державними школами» та «Вища освіта»).

- Стажування — 6 кредитів (має теоретико-методологічний характер).

- Дисертація — 18 кредитів.

Схема проходження програми зображена на рис. 3.14.

У США визначенню критеріїв високоякісних програм професійної підготовки лідерів в освіті присвячено низку досліджень.

Прикладом таких може слугувати дослідження, реалізоване Стенфордським інститутом освітнього лідерства під назвою «Підготовка шкільних лідерів: розвиток успішних директорів» [212]. Дослідження констатує кілька ключових висновків щодо сутності лідерства, вимог до ефективних програм професійної підготовки та професійного розвитку освітніх лідерів, ролі політичних реформ і фінансових інвестицій в освіті, серед яких, зокрема, є такі:

1. Успішні шкільні лідери впливають на студентські досягнення двома шляхами - через підтримку та розвиток ефектив-

235



Рис. 3.14. Структура докторської програми з освітнього лідерства [229]

них викладачів і через запровадження ефективних організаційних процесів.

2. Ефективні програми професійної підготовки шкільних лідерів базуються на результатах досліджень, характеризуються Цілісним і когерентним курикулумом, практичною спрямованістю, використанням групової взаємодії та залученням менторів, ^a також передбачають реалізацію спільних заходів зі шкільними округами та школами.

236

Калашникова С. А.

3. Контент програм професійної підготовки шкільних лідерів повинен відображати специфіку освітнього процесу, організаційного розвитку, процесу управління змінами та формування лідерських якостей у освітян,

4. Програми розвитку повинні бути безперервні, кар'єрно спрямовані та послідовні.

5. З метою максимального відображення специфіки локальних потреб розроблення та реалізація програм професійної підготовки освітніх лідерів має здійснюватися у співпраці між університетами, шкільними округами та професійними громадськими організаціями. Прикладом такої співпраці можуть слугувати Академії лідерства, створені в багатьох штатах [2421].

До методів навчання, які підтвердили свою ефективність у межах зазначених програм, дослідники, зокрема, віднесли:

- практико-спрямоване стажування;
- проблемне навчання (фокус на проблемах практичної діяльності, стимулювання ефективного вирішення проблем, рефлексія);
- групову взаємодію (об'єднання в одній групі потенційних керівників і досвідчених шкільних

лідерів сприяє набуттю соціальної та емоційної підтримки, формуванню командного духу, розвитку креативності та перспективного мислення);

- залучення менторів (для розроблення у співпраці з учасниками навчання планів індивідуального професійного розвитку).

Окрім того, високоякісні програми професійної підготовки лідерів для сфери освіти, на думку іншої групи американських дослідників, відповідають таким вимогам:

- сфокусовані на специфічних проблемах практичної діяльності;
- стимулюють групову роботу та співробітництво між викладачами, директорами шкіл та персоналом шкільних округів;
- пов'язані з реальною щоденною професійною діяльністю директорів і діяльністю шкіл;
- передбачають активний зворотний зв'язок задля оцінювання та удосконалення програм [228. с 5].

237

Національна рада з розвитку персоналу США також опікується цим питанням і, зокрема, рекомендувала такі параметри для програм з розвитку освітніх лідерів:

- довготривалі, а не епізодичні;
- «вмуровані» у професійну діяльність;
- чітко сплановані з фокусом на студентські досягнення;
- із сильною рефлексивною практикою;
- з широким спектром можливостей для обговорення та вирішення практичних проблем з колегами;
- з використанням технологій коучингу та менторства [207, с. 67].

Аналіз матеріалів [179; 181; 194-195; 202-203; 207-210; 219-221; 223; 226; 228; 236; 239; 242-243; 251; 259-260] засвідчує, що до інших важливих факторів для успіху програм такого типу слід віднести:

- відбір учасників програм;
- підтримка їх навчання на роботі;
- фокус на шкільному вдосконаленні;
- високоякісні навчальні можливості;
- безперервність навчання та розвитку;
- участь у колегіальних професійних мережах;
- зв'язок результатів навчання і процесів ліцензування шкільних лідерів;
- післяпрограмна підтримка, яка також має стратегічно важливе значення для розвитку освітнього лідерства.

3.4.5. Сприяння освітньому лідерству (досвід Великої Британії)

*Діяльність Національного коледжу шкільного лідерства *на послуг дітям*

У підрозділі 3.3 ми зазначали, що завдання формування лідерського потенціалу для сектора державних організацій у Великій Британії покладено на кілька державних інституцій, серед яких і Національний коледж шкільного лідерства.

Місія Коледжу визначена як «розвиток і підтримка талановитих лідерів шкіл і організацій, які надають послуги дітям, для

238

Калашинікова С. А

того, щоб вони могли привносити позитивні зміни у життя дітей» [230]. Діяльність Коледжу зорієнтована як на діючих керівників освітніх інституцій, так і на формування резерву майбутніх лідерів.

Програмний спектр для лідерів шкіл розподілений на чотири кластери:

- (1) Професійний розвиток діючих директорів шкіл.
- (2) Професійний розвиток лідерів середньої ланки управління та кандидатів на посади директорів.
- (3) Професійний розвиток шкільних бізнес-менеджерів.
- (4) Шкільне лідерство.

Аналіз матеріалів Коледжу [230] дав змогу виявити цілий блок програм з лідерства. Деякі з них подані нижче.

Програма «Розвиток команд лідерів» має на меті розвиток лідерського потенціалу команд шкільного керівництва. Тобто, цільовою аудиторією цієї програми є саме групи управлінців. Програма має змішаний формат — поєднання очних сесій та електронного навчання. Опис деталей програми представлений у *табл. 322*.

Основна цінність цієї програми полягає у її «локалізації» до потреб конкретної управлінської команди.

Програма «Національні лідери освіти» має за мету надання підтримки шкільним лідерам та їхнім

колективам для забезпечення прогресивного організаційного розвитку шкіл, які вони представляють. Програма діє з 2006 р. Станом на 2009 р. її учасниками стали 400 шкіл. Завдання програми — до 2012 р. долучити до неї 500 навчальних закладів.

Програма формується під конкретну ситуацію кожної окремої школи. Типова тривалість програми складає від 1 до 3 років залежно від потреб конкретної інституції.

Першим кроком програми є он-лайн реєстрація школи-учасника. За умови відбору школи для участі у програмі її представники запрошуються на вступний захід та отримують доступ до спеціальної бази даних. Розвиток шкіл здійснюється через співпрацю з органами місцевої влади та за участі регіональних консультантів.

239

Таблиця 3.22

ПРОГРАМА «РОЗВИТОК КОМАНД ЛІДЕРІВ»

Етап	Деталі
Орієнтація на локальні потреби	Робоча зустріч команди управлінців школи з досвідченим фасилітатором для ідентифікації їхніх очікувань від програми, уточнення навчальних цілей і пріоритетні
Розбудова командної спроможності	Дводенний майстер-клас із залученням стейкхол-дерів для здійснення комплексного аналізу ефективності щоденної діяльності команди
Навчаємося в інших	Навчальні візити відповідно до визначених пріоритетів команд
Діюча підтримка	Містить чотири консультаційні сесії для підтримки заходів команди з розвитку лідерського потенціалу
Визнання досягнень і планування майбутнього розвитку	Аналіз результатів кожної лідерської команди з акцентом на подальші кроки

Примітка: таблиця розроблена на основі [230]

Таким чином, основна специфіка цієї програми — орієнтація на організаційні параметри конкретної школи та забезпечення політичної підтримки її розвитку.

Розвиток лідерського резерву — важливе завдання, вирішення якого уряд Великої Британії вважає одним зі стратегічних пріоритетів. Його виконання здійснюється, зокрема, за допомогою *програми «Національна професійна кваліфікація для директорів»*. Зазначена програма слугує базисом підготовки потенційних кандидатів, відібраних для вступу на посаду директора Школи протягом наступних 12—18 місяців.

Програма розроблена на основі Національних стандартів для Директорів шкіл.

Програма є особистісно орієнтованою і базується на індивідуальних потребах кожного кандидата.

Учасники програми от-

240

римують доступ до спектру навчальних можливостей, включаючи інструктивні матеріали, коучинг, он-лайн ресурси, локальні заходи з розвитку лідерів тощо. Призначення на посаду директора школи у Великій Британії можливе лише за умови успішного завершення зазначеної програми.

Схема проходження учасником етапів програми зображена на *рис. 3.15*.

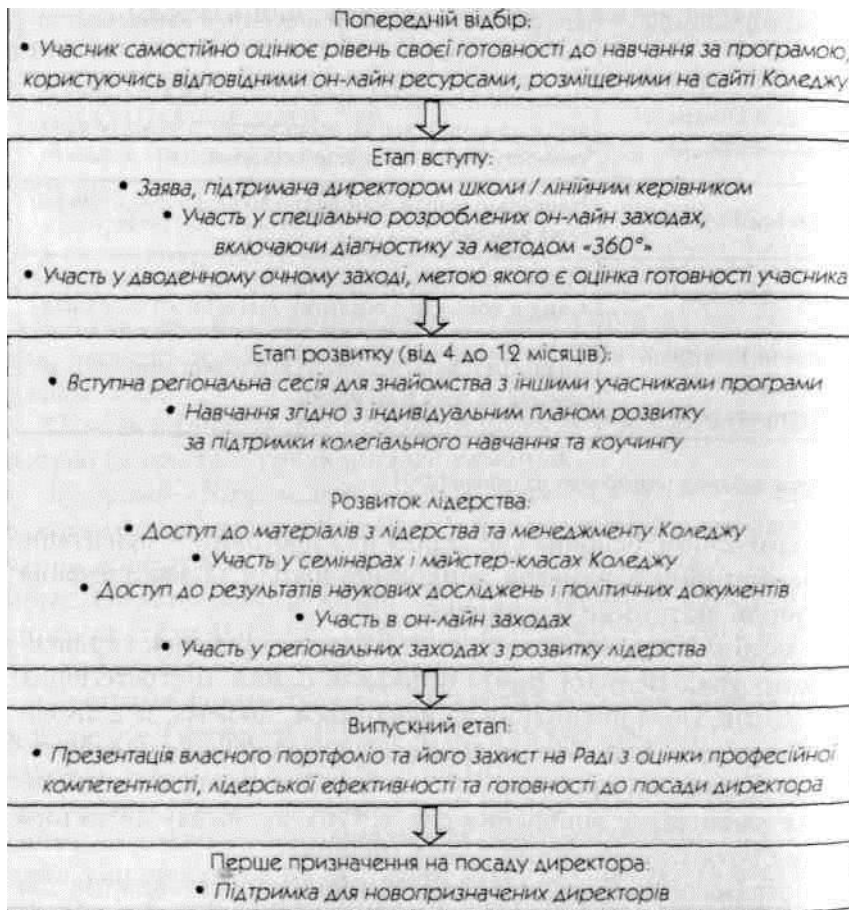


Рис. 3.15. Структура програми «Національна професійна кваліфікація для директорів» [230]

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства 241

На відміну від попередніх програма «Шляхи лідерства» є прикладом особистісно орієнтованих програм для розвитку лідерського потенціалу. Програма має змішаний формат — поєднання електронного навчання та очних сесій. У табл. 323 представлені основні складові цієї програми та їхній зміст.

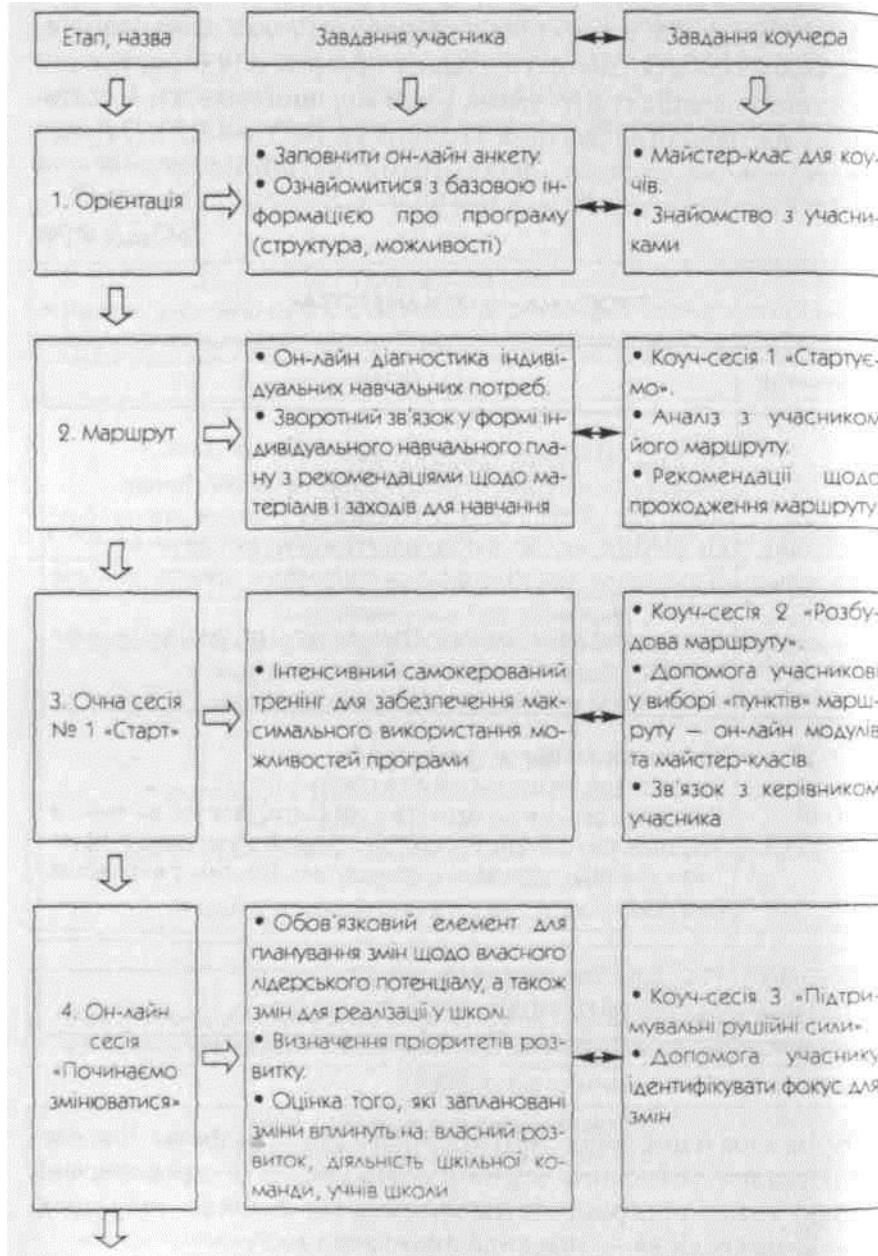
Таблиця 323

ПРОГРАМА «ШЛЯХИ ЛІДЕРСТВА»

Компонент	Деталі
Навчання он-лайн	Он-лайн реєстрація та орієнтація. Он-лайн оцінювання індивідуальних початкових потреб Вибір з 21 он-лайн модуля, об'єднаних у чотири змістові блоки: ресурси; мережі; викладання та навчання; лідерство. Планування, імплементація та оцінювання проекту змін для школи. Безперервне навчання та підтримка через регіональні он-лайн мережі
Очне навчання	Три одноденні базові очні сесії. Одноденний майстер-клас з коучингу. Два очні тренінги з розвитку лідерських якостей на вибір з чотирьох тематичних блоків: ефективний вплив; високоефективні команди; управління поведінкою; креативне вирішення проблем
Навчання на базі шкіл	Реалізація шкільного проекту Коучинг-підтримка

Примітка: таблиця розроблена на основі [230]

Крім означених вище методів, програма передбачає широке застосування технології коучингу На рис. 3.16 представлені основні етапи програми та їх наповнення з точки зору двох «основних гравців» —



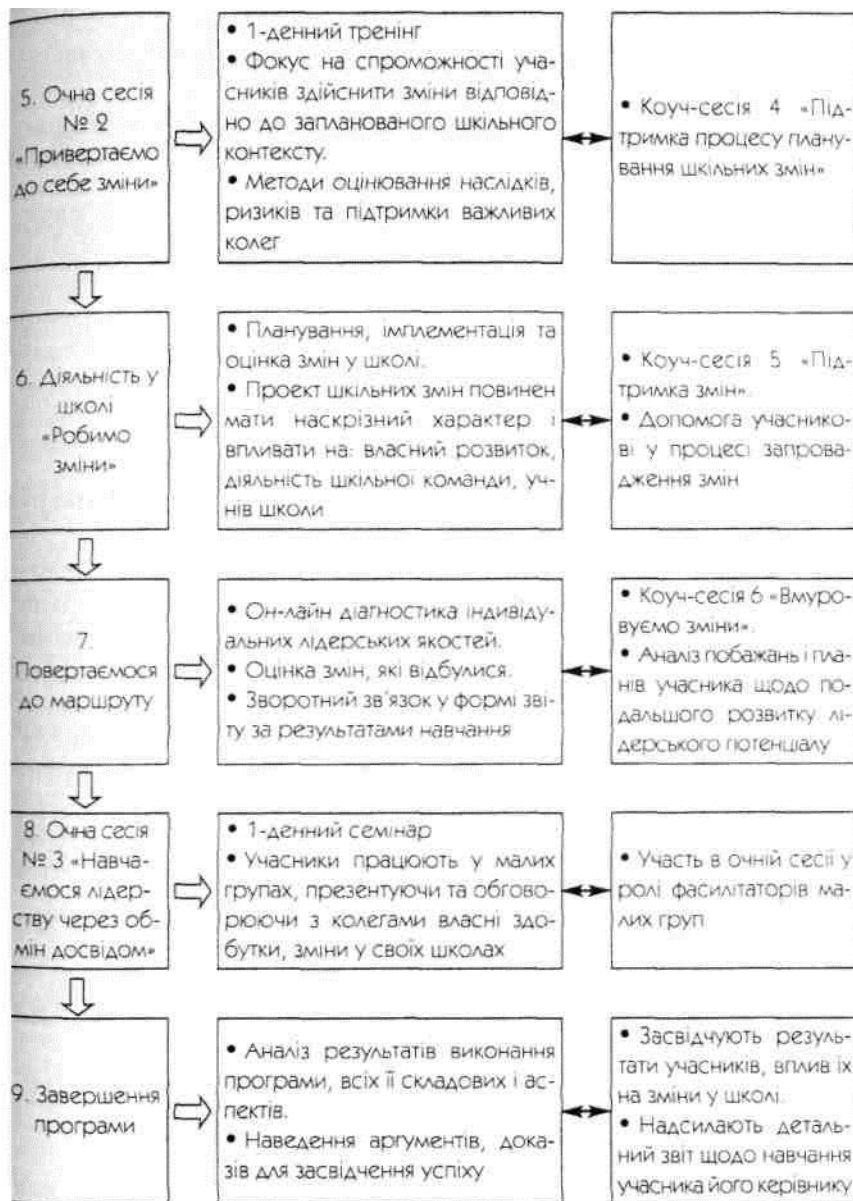


Рис. 3.16. Етапи програми «Шляхи лідерства» [230]

244

Калдшнікова С. А

Отже, аналіз діяльності Національного коледжу шкільного лідерства та послуг дітям Великої Британії виявив кілька закономірностей:

- змістову орієнтацію програм професійного розвитку керівників навчальних закладів на лідерство організаційне та індивідуальне;
- застосування змішаного формату навчання (поєднання очної форми з електронною на основі інформаційно-комунікаційних технологій);
- орієнтацію на національний профіль (рамки компетенції) директора школи;
- інтеграцію технології коучингу в методичний фундамент зазначених програм.

Програми з освітнього лідерства Оксфордського університету

Програми з розвитку лідерського потенціалу освітян у Великій Британії також реалізуються і класичними університетами. Аналіз діяльності, здійснюваної у цьому напрямі провідним британським університетом — Оксфордським [234; 258], виявив певну специфіку, подану нижче.

Програма «Підприємницьке лідерство для університетів» є спільною розробкою Оксфордського університету та Університету Ноттінгему. Її фундамент складає концепція «підприємницького лідерства», що констатується сьогодні як потужна ідея, здатна забезпечити стабільний розвиток організацій в умовах турбулентності та невизначеності. Мета програми визначена як «інновації, креативність і зміни в університетах» [258].

Актуальність програми детермінується потребою розвитку підприємницької компетентності вищих навчальних закладів.

Програма містить як теоретичний компонент (аналіз концепцій, тенденцій), так і прикладний (застосування теоретичних положень для розбудови університетського врядування, організаційного дизайну, розвитку індивідуальних компетенцій для підприємницького лідерства).

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

245

Структурно програма містить чотири модулі такої тематики:

Модуль 1. Ідея підприємницьких університетів.

Модуль 2. Підприємницьке лідерство в університетах.

Модуль 3. Аналіз провідних концепцій і практик.

Модуль 4. Стратегічне планування для підприємницького розвитку.

Спектр методів, які передбачені програмою, охоплює семінари, активні дебати, навчальні візити, аналіз кейсів, виконання практичних завдань. Результатом програми є розроблення плану стратегічного розвитку для власного університету.

Досить специфічною є також програма «Стратегія розвитку менеджменту та лідерства», яка пропонується Оксфордським інститутом удосконалення університетського навчання — підрозділом Оксфордського університету, відповідальним за розвиток персоналу Університету.

У 2002 р. Інститут розробив програму з розвитку лідерського потенціалу серед співробітників Університету. Фундаментом програми слугують організаційні цінності Оксфордського університету та його план стратегічного розвитку.

Програма корелюється з відповідними рівнями управління, представленими в організаційній структурі Університету. Її завершення є обов'язковою умовою для кар'єрного зростання управлінського персоналу Оксфордського університету. У табл. 3.24 представлена матриця програми з відповідними адміністративними рівнями та наявними категоріями співробітників.

Кожний блок програми становить об'єднання низки заходів розвивального характеру, які є практично спрямованими на професійну діяльність. Завершення програми відповідного рівня веде до сертифікації її учасників. Це є обов'язкова вимога для перебування на управлінській посаді.

Програма має змішаний формат (поєднання очного та електронного навчання). Її методологічний базис складають май-|гер-класи, семінари, он-лайн навчання, навчання через діяльність, самокерівне навчання. Прикладна орієнтація програми Дає змогу імплементувати навчальні результати у професійну Діяльність управлінців Оксфордського університету.

246

Таблиця 3.24

**ПРОГРАМА РОЗВИТКУ
УПРАВЛІНСЬКОГО ТА ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ОКСФОРДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Рівень	Науковий персонал і викладачі	Адміністративний , технічний та обслуговунальний персонал	Всі категорії	
I. Потенційні управлінці	Погляд на управління дослідженнями	Основи менеджменту	Самоменеджмент	
II. Новопризначні управлінці (на рівні окремого відділу чи проекту)	Сертифікація з управління рівень вступу)		Управління людьми	
	Розвиток лідерства у сфері наукових досліджень			
III. Управлінці з досвідом (на рівні кількох відділів чи проектів)	Лідерство у групах провідних дослідників	Розвиток лідерства та управлінської практики		

IV. Новопризначені керівники департаментів, факультетів, рад	Вступ на посаду — можливості розвитку			
V Више керівництво	Індивідуальний коучинг, участь у зовнішніх програмах, орієнтація на нові призначення			

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [234]

A

247

Прикладом окремого навчального заходу програми може слугувати семінар під назвою «Лідерство для якісного викладання». Учасники семінару отримують можливість ознайомитися із сучасними концепціями лідерства при викладанні навчальних дисциплін, що є важливим фактором для забезпечення якісного й ефективного навчального процесу. Учасники в активному діалозі обговорюють різні стратегії лідерства у викладацькій діяльності, зокрема такі його аспекти:

- формування віри та довіри;
- ідентифікація проблем при викладанні та переведення їх у можливості;
- шляхи переконання для здійснення змін;
- визнання та винагородження досконалого викладання та розвиток викладачів;
- викладацький успіх;
- підтримка змін та інновацій;
- залучення і надихання студентів тощо [234].

Аналіз досвіду реалізації програм з лідерства Оксфордського університету засвідчив їх змістову орієнтацію на розвиток організаційної спроможності університетів, зокрема шляхом запровадження організаційного навчання як основи для розвитку лідерства.

3.4.6. Національна програма зі шкільного лідерства (досвід Швеції)

Мета програми, затвердженої Національним агентством освіти Швеції, — «розвиток директорів і заступників директорів задля створення високоякісних шкіл, що є національною метою Розвитку освіти» [201].

Програма містить три змістові блоки:

- Шкільне законодавство та управління освітою.
- Результат-орієнтований менеджмент.
- Шкільне лідерство [201].

248

КалдШШКОВА С. Л.

Навчальні результати програми для кожного блоку сформульовані у вигляді знансєвих, вмінсєвих і поведінкових ком-петенцій. Для прикладу блок «Шкільне лідерство» деталізовано таким чином:

- Знання: типології шкіл, основ організаційного розвитку, різних лідерських стратегій та їх впливу на результати діяльності шкіл, основ розвитку персоналу та розбудови команд, формування організаційної культури та управління змінами.

- Вміння: делегувати завдання, забезпечувати мотивацію та розвиток співробітників, ініціювати й управляти процесами організаційного розвитку, вирішувати конфлікти, узгоджувати з колективом цілі та обговорювати результати діяльності.

- Установки до: дотримання та запровадження визнаних цінностей, прихильності до національних цілей освіти, демократичності, відкритості, комунікативності, позитивності, партнерства.

Обсяг програми складає 30 академічних кредитів. Програма завершується складанням іспиту та є обов'язковою для керівників навчальних закладів у Швеції.

Аналіз засвідчив, що зазначена програма розроблена на основі врахування двох основних ролей, які виконує керівник навчального закладу — лідер-педагог і лідер-управлінсць. Завдання лідера школи відповідно до Закону про освіту, що діє у Швеції, — гармонійно поєднати ці дві ролі на засадах цінностей шкільного врядування та забезпечити трансформацію цих цінностей у практику шкільної діяльності.

Отже, здійснений аналіз значного спектру документів і матеріалів програм професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери освіти провідних країн дає змогу сформулювати такі загальні висновки:

1. Реалізація освітніх реформ сьогодні має бути спрямована на розвиток лідерства у системі освіти.
2. Освітнє лідерство слід розглядати у трьох взаємопов'язаних аспектах: лідерство в освіті,

лідерство для освіти та лідерство освіти.

3. Діяльність держави для розвитку освітнього лідерства передбачає реалізацію відповідних заходів щодо:

249

- професійної підготовки та професійного розвитку директорів шкіл;
- ліцензування та процедури введення їх на посаду;
- моніторингу та оцінювання результатів шкільної діяльності;
- підтримки лідерів протягом усього кар'єрного шляху;
- покращення умов для поточної діяльності шкільних лідерів.

4. Фундаментом для реалізації зазначених заходів слугують стандарти з освітнього лідерства, які розробляються як на національному, так і на регіональних рівнях управління освітою.

5. Стандарт з освітнього лідерства є відображенням профілю (рамок компетенцій) керівника навчального закладу, який реалізує свою управлінську діяльність на засадах лідерства.

6. Програми професійної підготовки керівників-лідерів для сфери освіти чітко корелюються зі складовими зазначеного профілю щодо їх змістового та методичного аспекту.

7. Основними інструментами для розвитку освітнього лідерства є: відбір та ліцензування директорів шкіл, їх професійна підготовка та професійний розвиток.

3.5. Інноваційний підхід до підготовки лідерів (програми Гарвардської школи Кеннеді)

Аналіз досвіду Гарвардської школи Кеннеді щодо підготовки лідерів у межах окремого підрозділу пояснюється тим фактом, що саме ця визнана у світі освітня установа (лідер у сфері підготовки управлінців), зокрема, для сфери державного управління, при реалізації програм з розвитку лідерського потенціалу обрала підхід, який відрізняється від описаних вище.

У підрозділі 1.4 було зазначено про те, що сучасні дослідники проблем управління констатують як одну із прогресивних тенденцій сьогодення — інтеграцію трьох секторів — державного, приватного (бізнесу) та соціального (неприбуткового, громадського). Взаємодія та ефективна співпраця між ними вбачається як один із важливих факторів для формування та

250

Кділашнікова С. А

реалізації «нового» управління, яке відповідає потребам сучасного суспільного розвитку і здатне відповісти на сучасні виклики.

Першим кроком для такої взаємодії має стати спільна професійна підготовка управлінців трьох зазначених секторів, про що Б. Келлерман у праці «Оновлене лідерство» зазначає так: «Тим, хто буде навчати лідерству у двадцять першому столітті, треба, як мінімум, зібрати лідерів і менеджерів з різних сфер разом, навчити їх співробітництву» [61, с 297].

Школа Кеннеді сприйняла цей виклик і обрала шлях розвитку лідерства з орієнтацією на представників трьох секторів — державного, приватного (бізнес) та соціального (неприбуткового, громадського), обґрунтовуючи своє рішення таким чином: «Кожна генерація зустрічається з необхідністю та можливістю гідно відповісти на виклики своєї епохи. Найбільші виклики нашого часу — від ядерної безпеки до зміни клімату та боротьби з бідністю — є складними, взаємопов'язаними та невідкладними. Їх вирішення вимагає нових підходів до управління та нових альянсів, які об'єднують уряд, громадськість і бізнес» [204].

Блок програм Школи, розроблений для управлінців, містить широкий спектр програм з лідерства. Для аналізу візьмемо лише деякі з них.

Програма «Прийняття рішень на засадах лідерства: оптимізація організаційних досягнень» розроблена для досвідчених управлінців. Її мета — розвиток управлінських компетенцій, які дадуть змогу керівникам стати «ефективними архітекторами рішень» [204].

Тривалість програми складає 6 днів у форматі очної сесії. Методичний каркас формують такі види навчальної діяльності: обговорення, дискусії, аналіз реальних ситуацій, моделювання та імітація у спеціально розробленому середовищі «Лабораторія рішень».

Зазначений підхід дає змогу поєднати результати наукових досліджень і провідної практики щодо технології прийняття рішень.

Г-

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

До переліку тематичних питань належать такі:

- дизайн середовища для прийняття оптимальних рішень в організації;
- управління ризиками та ефективна комунікація;
- уникнення емоційних і когнітивних «пасток» під час прийняття рішень.

У межах програми її учасникам також надається можливість здійснити самооцінювання своїх поведінкових компетенцій, які впливають на процес прийняття рішень, зокрема на здатність регулювати свої емоції.

Програма «Рух до досягнень: лідерські стратегії, які продукують результати» сфокусована на «результат-орієнтоване управління під тиском об'єктивним кризових умов і значущості суспільних цінностей та інтересів громадян» [204].

Програма спрямовує її учасників до пошуку відповідей на запитання:

- Які результати відповідають потребам сьогодення? Яким чином забезпечити їх визнання та легалізацію?
- Як покращувати та як оцінювати організаційні досягнення? Які критерії для цього обирати? Як засвідчити це громадянам?
- Як забезпечити ефективну діяльність в умовах обмежених ресурсів і невизначеності? Які підходи є дієвими для цього?
- Як адаптувати успішні стратегії до конкретних ситуацій та організаційних умов? [204].

Аналогічно до попередньої програма має шестиденний термін реалізації та формат очної сесії за участю досвідчених управлінців з різних секторів суспільної діяльності.

До уваги учасників програми пропонується широкий спектр апробованих методів, технік, технологій і лідерських стратегій Для вирішення зазначених завдань.

Ядро програми *«Лідери у розвитку: управління змінами у динамічному світі»* складає аналіз 4 суспільних тенденцій розвитку — глобалізації, децентралізації, демократизації та зростання ролі знань (економіка знань).

Призначення програми — розвиток компетенцій лідерів Для ефективного розроблення та реалізації політик і реформ у

252

Калашнікова С. А.

зізних суспільних секторах. Зокрема, у фокус програми по-грапляють: здібності аналітичні, стратегічне мислення, прийняття рішень, управління змінами, співпраця зі стейкхолдера-чи тощо.

Основний акцент програми робиться на розумінні ролі та значення лідерства для здійснення реформ і забезпечення їх успіху.

Формат програми передбачає 11 днів інтерактивної очної взаємодії між лідерами з різних секторів і різних країн.

Програма «Врятування як лідерство». Учасники програми отримують можливість за допомогою спеціально розробленого інструментарію оцінити різні аспекти лідерства — від свого власного потенціалу до ключових компетенцій власних організацій — і, як результат, визначити шляхи для подальшого розвитку, посилення індивідуальних і організаційних стратегій.

Зміст програми формують чотири блоки за такою тематикою:

- Ключові концепції врядування як лідерства.
- Ідентифікація та відповідь діючим викликам.
- Виклики для лідерів [204].

Тривалість програми складає 2 місяці. Кожна тема розглядається протягом 2-х тижнів. Методичне підгрутя програми формують такі види навчальної діяльності: ознайомлення з матеріалами, он-лайн дискусії, перегляд і аналіз відеоматеріалів, виконання практичних завдань, аналіз ситуацій. Мета навчання — адаптувати навчальний матеріал до локальних організаційних умов, у яких функціонують учасники програми.

На відміну від вищезазначених ця програма не передбачає очних сесій, а пропонується управлінням у форматі електронного навчання (без відриву від професійної діяльності), що дає змогу одразу застосовувати набуті знання на практиці.

Крім того, поєднання синхронної та асинхронної взаємодії забезпечує гнучкість та орієнтацію програми на індивідуальні потреби і спроможності учасників.

Програма «Лідерство для XXI століття.: хаос, конфлікт і мужність». Тематичний спектр програми представлений такими темами:

253

- творення і збереження цінностей;
- взаємозв'язок між лідерством і владою;
- вплив;
- управління індивідуальною та організаційною динамікою змін [204].

Формат програми — 3 очні п'ятиденні сесії. Кожна сесія містить аудиторні заняття, групову роботу та індивідуальну рефлексію.

Програма має провокативний характер, її призначення — за допомогою спеціальних методів і технік допомогти учасникам виявити власні стереотипи та характеристики, які обмежують прояв їхнього лідерського потенціалу, продукують ризики та загрози для ефективного функціонування.

Методичний фундамент програми формують: консультації з колегами, використання міні-груп як матеріалу для творення та аналізу навчальних ситуацій.

Аналіз матеріалів програм Гарвардської школи Кеннеді [204] засвідчив:

- їх орієнтацію на змішану цільову аудиторію (управлінців державного, приватного та громадського секторів);
- широкий змістовий контекст навчання лідерів — індивідуальне, організаційне, стратегічне, інноваційне та глобальне лідерство;
- методичний акцент на розвиток поведінкових компетенцій;
- спектр форматів навчання, реалізація яких дає змогу гнучко реагувати на специфіку цільової аудиторії (її потреби) та досягати визначених навчальних цілей.

254

Калашникова С. А.

Висновки АО розлілу 3

Здійснений аналіз широкого спектру документів і матеріалів програм (понад 100 джерел) професійної підготовки управлінців-лідерів, які реалізуються у провідних зарубіжних країнах (Австралія, Велика Британія, Данія, Ірландія, Канада, Нідерланди, Німеччина, США, Швеція), дає змогу сформулювати такі висновки:

1. Визнання актуальності та необхідності запровадження у практику нової управлінської парадигми потребує розбудови так званої «індустрії розвитку лідерства» шляхом розроблення та реалізації освітніми інституціями програм з розвитку лідерського потенціалу управлінців.

2. Аналіз зарубіжних програм професійної підготовки управлінців-лідерів засвідчує їх різноманітність щодо змісту, форм, методів, технологій і засобів, які використовуються освітніми інституціями.

3. Типово реалізація програм з лідерства здійснюється з орієнтацією на конкретні сфери діяльності управлінців (державне управління, освіта, бізнес тощо).

4. Основою програм з лідерства для сфери освіти та державного управління слугують рамки компетенції управлінця-лідера, які є узаконеними державою на рівні конкретного суспільного сектора. У сфері бізнесу таку орієнтаційну роль виконують профілі лідерів бізнес-організацій.

5. Виявлена ошрока варіація моделей програм професійної підготовки управлінців-лідерів є результатом орієнтації на конкретні ситуаційні умови, врахування яких в інтеграції з наявними тенденціями дає змогу забезпечити ефективність програм та їх відповідність суспільним вимогам.

6. Запровадження процесу професійної підготовки управлінців-лідерів, як правило, починається з розроблення та реалізації короткотермінових програм (до 5 днів). Поряд із цим практика засвідчує доволі успішний досвід реалізації програм середньої тривалості (з видачею сертифікату) та довготривалих (з видачею диплома магістра чи доктора наук).

РОЗДІЛ 4

ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА ДЛЯ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНЦІВ - КУРС НА ЛІДЕРСТВО

Усі проблеми у цьому світі не будуть вирішуватися

до тих пір, поки не визначені «як бути»,

якими проіняті лідери і які втілюються ними у кожній дії,

у кожній комунікації, у кожному моменті лідерства.

Френсіс Хессгальбдін

4.1. Освіта сьогодення: зміна парадигмальних засад

Взаємозалежність розвитку освіти та суспільства є очевидною. Рівень розвитку освіти визначає рівень розвитку суспільства. Зміни у суспільстві ведуть до змін у системі освіти. Поряд з цим у парі «суспільство — освіта» задля забезпечення прогресивного розвитку необхідно змінити домінанту.

Сьогодні роль освіти (зокрема в українському суспільстві) здебільшого визначається як «виконавець суспільного замовлення». Тим самим ми сприяємо її розвитку на засадах «вторинності» (а часто — і «залишковості») та, як результат, отримуємо «вторинність» щодо якості освітніх послуг і, відповідно, якості освітніх результатів.

Функціонування освіти на засадах «похідної» від суспільного розвитку неминуче веде до «застарілості» результатів освіти, їх невідповідності потребам часу. Наступна схема ілюструє дуже простий математичний вираз такої «застарілості» (рис. 4.1).

Для того, щоб змінити «-10», як мінімум на «0», а ще краще на «+», необхідно забезпечити випереджальний зміст навчання, його орієнтацію на майбутнє. Серед шляхів, які сприяють цьому, визначимо такі:

- максимальне включення у навчання елементів практичної Діяльності;

256

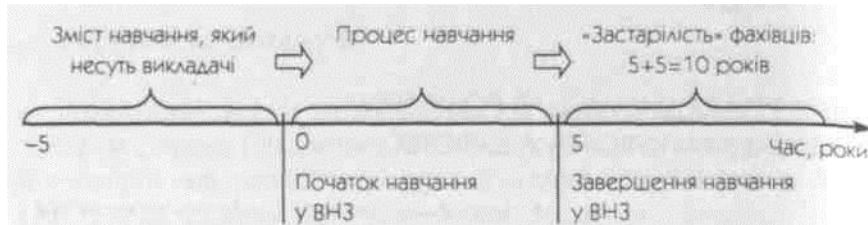


Рис. 4.1. «Застарілість» фахівців як результат діючої системи освіти

- запровадження та розвиток змішаної форми навчання (поєднання очного формату і дистанційного навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій);
- проведення викладачами перспективних наукових досліджень прикладного спрямування та включення їх результатів у зміст навчальних дисциплін;
- моніторинг, ознайомлення, оцінка й адаптація провідного зарубіжного досвіду, діючих освітніх тенденцій, викликів і завчасне формування готовності відповісти на них.

Реалізація таких локальних кроків дасть змогу змінити вектор результатів освіти (рис. 4.2).

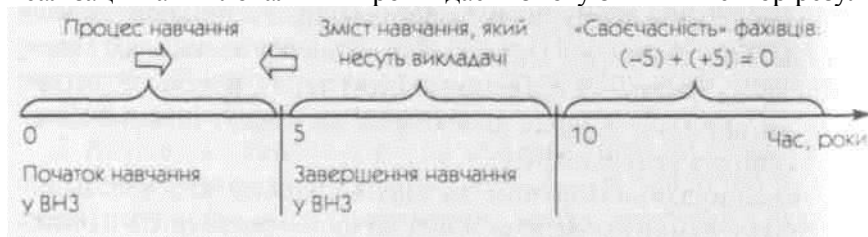


Рис. 4.2. «Своєчасність» фахівців як результат випереджальної системи освіти

Отже, *перший парадимальний зсув*, який конче необхідно здійснити задля забезпечення прогресу — визначити освіту як «формуваач майбутнього» (а не «відображувача сучасного») і, таким чином, визнати критичну необхідність забезпечення її випереджального характеру і пріоритетного розвитку для суспільства.

257

Тобто, сьгоднішнє гасло державної політики «Сучасне суспільства — майбутнє освіти» має бути замінене на гасло, яким керуються провідні країни світу: «Сучасне освіти — майбутнє суспільства».

Перехід від слів до справи передбачає як мінімум реалізацію дій на рівні держави, спрямованих на:

- суспільне визнання цінності освіти;
- формування і розвиток спільноти педагогів на засадах еліти суспільства;
- забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери (інформаційне, фінансове, матеріально-технічне забезпечення).

Взірцем успішної реалізації зазначених позицій може слугувати Фінляндія, яка за досить короткий часовий проміжок здійснила прорив як у свідомості своїх громадян, так і в суспільному бутті щодо розвитку освіти.

Окремо вважаємо за необхідне зупинитися на використаному вище формулюванні «формування і розвиток спільноти педагогів на засадах еліти суспільства». Задля уточнення вкладеного смислу скористаємося такими висловленнями щодо розуміння поняття «еліта» і її призначення:

• «Еліта уособлює націю, веде її, звеличує. Питання еліти стає пекучим, бо лежить у руслі всіх болісних проблем відродження» [80, с 81].

• «Унікальна роль еліт у суспільстві та творенні "нової людини"». Саме еліта відповідає за збереження світу та осмислення змін у ньому; це вона повинна мати власне уявлення про світ. Відповідно, почати треба з підготовки еліт, яким вручити уміння про світ» [149, с 455].

Таке визначення, безперечно, співпадає з розумінням сутності ролі педагога та його призначення. Саме тому на Вчителя необхідно дивитися як на еліту суспільства та відповідним чином цю еліту формувати (у т.ч. через систему професійної підготовки та розвитку).

Привнесення зазначених змін у систему освіти сприятиме підвищенню її якості, зокрема у формі «якісних управлінців», ^значить — і якості суспільного буття.

258

Калдистковд С. А

Іншої логіки змін на покращення складно віднайти. Все починається з Учителя. Хочемо мати краще суспільство — необхідно починати з удосконалення освіти, шлях у зворотному напрямі є безперспективним.

Саме тому *другий парадигмальний зсув* проявляється у визнанні та сприянні елітності освіти.

У підрозділі 1.5 були окреслені основні тенденції сучасного суспільного розвитку: глобалізація, демократизація, інформатизація та технологізація, «тріумф особистості».

Щодо освітньої сфери, то її розвиток сьогодні визначають тенденції до відкритості, неперервності й трансформації у сферу послуг (дія ринкових механізмів). Коротко охарактеризуємо кожен з них.

Відкритість. Відкрита освіта передбачає:

- Свободу вибору основних параметрів процесу навчання (часу, місця, тривалості, ціни, форм, методів, змісту, організації, цілей, джерел, засобів, оцінки, рівнів, викладачів, навчальних закладів, документів про освіту тощо).

- Самостійність і провідну роль особистості у процесі свого навчання (самокерованість навчання).

- Активну роль особи, яка навчається, перетворення її на суб'єкт навчання шляхом залучення до планування та реалізації навчального процесу. Забезпечення інтерактивності останнього.

Саме результатом дії тенденції до відкритості є необхідність формування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учасника навчального процесу.

Неперервність. Безперервна освіта передбачає перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта через все життя»¹⁸, а саме:

- Набуття людиною необхідних компетенцій при виникненні потреби в них.

Life Long Learning (LLL) *(англ.)*.

259

- Зростання ролі післядипломної освіти та її розвиток (короткотермінове навчання, підвищення кваліфікації, професійний розвиток на робочому місці тощо).

- Посилення спектру освіти дорослих у загальній системі освіти.

Трансформація у сферу послуг. Перетворення освіти на сферу освітніх послуг виражається у наступному:

- Зміна ролі закладів освіти — перехід до статусу провайдерів освітніх послуг. Основним завданням провайдерів освіти є надання якісних освітніх послуг, зорієнтованих на запити і потреби клієнтів — споживачів послуг (учнів, студентів, їхніх батьків та ін.)

- Високий ступінь конкуренції між провайдерами освітніх послуг. Конкуренція як фактор розвитку цього спектру ринку.

- Як результат попереднього, — диверсифікація та розширення спектру освітніх послуг (змісту, видів, форм, методів навчання), а також інноваційність як ключовий фактор їх розвитку).

- Зміна підходів щодо оцінки якості освітніх послуг, що надаються. Уведення систем управління якістю, орієнтація на міжнародні освітні стандарти.

- Запровадження вартісного оцінювання освітніх послуг, розвиток маркетингу та економіки освіти.

Кожна із зазначених тенденцій веде до відповідних наслідків і потребує відповідних дій. Відкритість задовольняється через надання учасникам освітнього процесу широких можливостей для вибору місця, часу, змісту та форм навчання. Неперервність забезпечується за допомогою розвитку можливостей для самоосвіти й освіти на робочому місці, зокрема шляхом запровадження електронного навчання. Трансформація у сферу послуг потребує щонайменше залучення учасників освітнього процесу як клієнтів до оцінювання якості навчання.

Використання нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) — ще один шлях, який відкриває освітнім інституціям широкі можливості для відповіді на зазначені виклики через:

²⁶⁰ Калдшнікова С. А

- запровадження нових форм навчання (дистанційної, змішаної);

- формування сучасної та гнучкої бази навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (електронні та мультимедійні посібники, системи комп'ютерного тестування, бази даних, електронні репозитарії, соціальні та професійні мережі тощо);

- використання нових організаційних механізмів (створення розподілених інституцій, віртуальних університетів тощо).

Урахування зазначених тенденцій, їх наслідків та можливих шляхів для формування готовності гідно відповідати на суспільні виклики (зокрема передбачати їх) — суттєвий фактор функціонування освітніх інституцій. Мати адекватне бачення та формувати перспективну візію — ключове завдання керівників навчальних закладів, якщо вони претендують на лідерські позиції та належність до суспільної еліти.

У світлі сучасних реалій та означених тенденцій переосмислення потребує саме призначення освіти — її місця.

У широкому спектрі дискусій з цього приводу зустрічаються різні точки зору та вплітаються бачення щодо мети і завдань освіти (які є наслідком місії освіти, її деталізацією, а не еквівалентом). Мета і

завдання освіти виводяться з місії, забезпечують рух у напрямі її досягнення.

Місія у сучасній науковій літературі визначається як суспільне призначення, «високе» призначення задля розвитку суспільства. Саме тому, на наш погляд, найбільш точним є розуміння місії освіти як «людинотворення» (за означенням В. Огнев'юка [111]). Саме це поняття влучно відображає сутність освітнього процесу — творити людину — та його результат — Людину. Таке розуміння не обмежує освітній процес лише передаванням (або набуттям) знань (умінь, компетенцій тощо), а включає фактор соціалізації та виховання особистості, орієнтації на вдосконалення і досконалість.

Крім того, шлях «творення Людини» — це, по суті, відкриття того, що в ній уже є, а освіта повинна лише «допомогти людині розбудити те, що в ній вже закладено (природні унікальні здіб-

261

лості, нахили)» [77, с. 523] та допомогти Людині пізнати та усвідомити своє призначення, свою місію.

Тобто, «творіння» з боку освіти має бути спрямованим на розкриття потенціалу, закладеного в людині природою. Така освітня діяльність сприятиме гармонізації особистості, її цілісності (а не штучному, нав'язаному ззовні «ліпленню», притаманному сучасній освіті).

Зазначений висновок відображає *третьої парадигмальний зсув*, який стосується місії освіти.

Значення освіти у розвитку суспільства неможливо переоцінити, її доленосність через «людинотворення» В. Огнев'юк обґрунтовує, зокрема, так: «Розмірковуючи над феноменом освіти в життєдіяльності окремої людини й суспільства в цілому, інколи відчуваю спокусу українське поняття освіта (від укр. світло, світоч, свічадо) протрактувати у латинському варіанті: «os» — кістяк, хребет, основа і «vita» — життя. Таке тлумачення цього поняття, мабуть, ще більш достеменно розкриває глибоку, а може навіть, визначальну роль освіти у духовному, політичному й економічному поступі будь-якої цивілізації» [111, с 3].

Перехід від місії освіти до її мети у руслі вищеозвученого завдання — сприяти суспільному розвитку дає змогу стверджувати, що метою освіти є «формування у людини таких якостей, які дозволять їй успішно адаптуватися, жити і працювати. Саме ці якості людей мають забезпечити виживання та подальший стійкий розвиток цивілізації» [116, с 89].

Визначення та продукування такого профілю компетенцій, які складають фундамент успішної життєдіяльності особистості — завдання, яке намагаються сьогодні вирішити більшість розвинутих країн. Прикладом такого профілю може слугувати опис «ідеального європейця», що містить такі якості та завдання:

- мати розвинуту самосвідомість, бути суб'єктом демократичних відносин і свідомої громадянської діяльності (володіти громадянськими якостями);
- володіти критичним мисленням, бути самостійним у судженнях і автономним у процесі навчання і трудової діяльності;

262

- пізнати себе і побудувати свою особисту підготовку та кваліфікацію;
- удосконалювати себе, брати участь у безперервному навчанні;
- бути творчо активним;
- мати «Я-образ», що поєднує європейську та національну ідентичність, підвищену самооцінку, самоповагу, саморозвиток, володіти стійкою системою мотивів і потреб соціалізації — бажання постійно вчитися;

- проявляти інтерес до спільної культури — науково-технічної та гуманітарної;
- поділяти демократичні та моральні ідеали (толерантність, розуміння, солідарність), а також ідеали європейського об'єднання;

- бути здатним розуміти сучасний світ і адаптуватися до постійних змін, активно і творчо діяти, адекватно оцінювати ситуацію і приймати рішення, співпрацювати, працювати у команді, досліджувати» [103, с 144].

Формула успішної особистості (які б складові вона не містила) спирається на здатність особистості вчитися, пізнавати себе та розвивати свій потенціал: «Щоб бути ефективною, людина повинна постійно навчатися. Великого успіху досягає той, хто швидше навчається й може швидше використати свої знання про себе» [136, с 90].

Орієнтація освіти на розкриття потенціалу кожної особистості задля сприяння успішності її життєдіяльності можлива лише за умови зміни парадигми освіти, її спрямування на особистість. Зміщення акценту в освіті на «цінність особистості» відображена у новій освітній парадигмі — «людиноцентризм-мі». Зазначене відображає *четвертий парадигмальний зсув* в освіті.

За визначенням В. Кременя сутність його полягає в наступному: «...людиноцентризм філософії як

умови розвитку національної духовності знаходить своє логічне продовження в освіті. Сьогодні вона може тільки тоді виконувати своє покликання, коли смислом її розвитку, центром всіх інновацій і стратегій стає людина. Саме така спрямованість освіти дозво-

263

лить подолати існуючий перехідний стан у світогляді і духовності» [76, с. 499].

Слово «парадигма» прийшло до нас з грецької мови у розумінні певного набору базових положень, принципів, «фільтрів» певної діяльності. Ми вже неодноразово зазначали про нову управлінську парадигму — лідерство, яка має багато спільного з новою освітньою парадигмою «людиноцентризмом», оскільки в основі цих парадигм — Особистість. Роль парадигм складно переоцінити, але оцінити й усвідомити необхідно:

- «Парадигми володіють силою, оскільки створюють ті призми, через які ми дивимося на світ» [65, с. 37].

- «Неправильно обрана парадигма здатна скалічити життя цілих народів» [65, с. 151].

Перехід до парадигми людиноцентризму «відображає і утворює в практиці гуманітарний аспект освіти» [17, с. 18] та потребує перегляду у світлі гуманізації основних компонентів освітнього процесу — змісту, методів, форм, засобів і технологій навчання, зокрема «шляхом витіснення постулатів традиційної педагогіки — авторитет, дисципліна, змагання — та запровадження нових, сучасних — свобода, активність, співробітництво» [103, с. 130].¹

До базових параметрів нової системи, які сприяють її гуманізації, відносять такі:

- якість і доступність освітніх послуг;
- відкритість освітнього процесу, що дає змогу самостійно формувати освітній шлях у відповідності з особистісними бажаннями, особливостями та можливостями;
- гнучкість (можливість вільно варіювати тривалість і порядок опанування програми) та модульність навчальних програм;
- діалогічність (на противагу дискусійності) та інтерактивність (на основі взаємодії) навчального процесу;
- консультативно-дорадча та координуюча роль викладача (на відміну від організаційної та контролюючої).

Особистісно орієнтоване навчання та індивідуальна освітня траєкторія — «прямі» параметри, які засвідчують людино-Ментризм освіти. їх запровадження в освітню практику — пер-

264 Калдшинкова С. А.,

шочергове завдання навчальних закладів, вирішення якого потребує як відповідної готовності викладачів, так і навчально-методичного середовища (інформаційної та організаційної інфраструктур).

Таким чином, до основних парадигмальних засад сучасної освіти належать:

- випереджальний характер освіти, її розвиток як «формувача майбутнього»;
- елітність освіти в суспільстві;
- людинотворення як місія освіти;
- людиноцентризм як світоглядне підґрунтя.

4.2. Професійна підготовка управлінців-лідерів: базові засади

4.2.1. Структура професійної підготовки управлінців-лідерів

Застосування отриманих висновків щодо сутності лідерства (підрозділи 1.3—1.4), сучасних парадигмальних засад освіти (підрозділ 4.1) і положень компетентнісного підходу (підрозділ 2.4) до процесу професійної підготовки управлінців-лідерів дає змогу презентувати структуру базових компонентів зазначеного освітнього процесу (рис. 4.3).

Подана схема засвідчує;

- визначальну роль суспільних цінностей під час проектування та реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів;
- наявність базових принципів такої підготовки;
- виконання системою підготовки суспільного призначення — «творення лідерів»;
- наявність «профілю лідера» як «точки відліку» та «кінцевого пункту» процесу підготовки;
- взаємоузгодженість (когерентність) основних компонентів освітнього процесу (мети, змісту, методів, засобів, результатів);
- спрямованість процесу на особистість лідера як результат професійної підготовки управлінців.

265

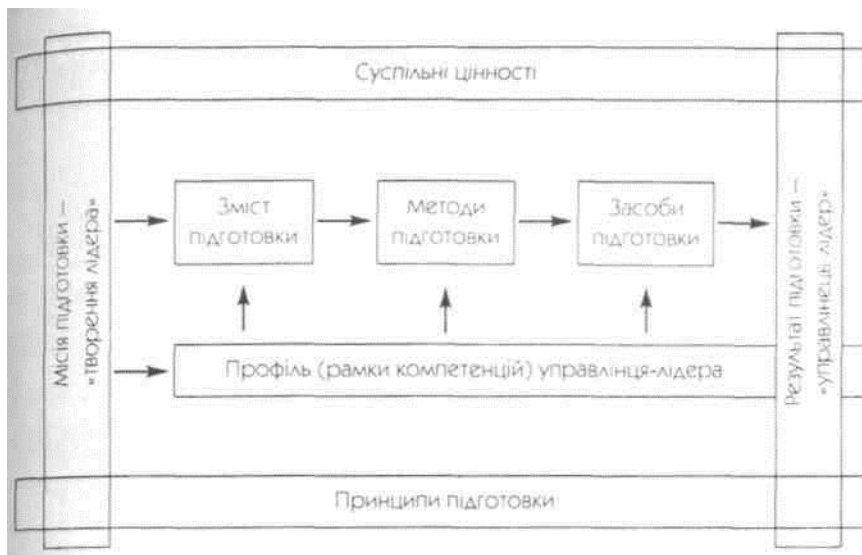


Рис. 4.3. Структура професійної підготовки управлінців-лідерів

4.2.2. Профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера

Розглядаючи лідерство як стан (статичний аспект) чи як вплив (процесний аспект), ми знову і знову повертаємося до особистості лідера як передумови прояву кожного з аспектів лідерства — як статичного, так і процесного.

Актуальність лідерства продукує потребу саме в управлінцях-лідерах. Професійна підготовка управлінців на засадах лідерства передбачає побудову профілю управлінця-лідера.

Профіль (рамки компетенцій) фахівця (як вже зазначалося у підрозділі 2.4) є одним із результатів застосування компетентнішого підходу. Іноді в літературі профіль іменують як «портрет компетенцій».

При управлінні персоналом на засадах компетентнісного підходу профіль (рамки компетенцій) використовуються як основа

266

для наймання, відбору, професійної підготовки і розвитку; «Рамки компетенцій — це перелік компетенцій, але це також і засіб, за допомогою якого компетенції можуть бути виражені, розглянуті та виміряні» [206, с 13].

Засновники компетентнісного підходу Л. Спенсер і С. Спенсер до кластеру компетенцій «Менеджерські компетенції» (управлінська компетентність) віднесли, окрім інших, такі компетенції:

- розвиток інших;
- асертивність;
- командна робота і співробітництво;
- командне лідерство [157, с 54—64].

Крім того, при дослідженні специфіки управлінської діяльності у різних сферах Спенсерами виявлено, що в управлінців сфери соціального обслуговування (школи, лікарні) домінуючими є такі компетенції: концептуальне мислення, командне лідерство та відданість організації [157, с 220].

Вчені також встановили, що у майбутньому для управлінців особливо критичними будуть компетенції:

- стратегічне мислення;
- лідерство;
- управління взаємовідносинами;
- гнучкість;
- запровадження змін;
- інноваційність;
- фасилітація командної роботи;
- портативність (здатність швидко адаптуватися та ефективно функціонувати у різних сферах) [157, с 347—348].

Щодо наявних у літературі профілів лідера цікавим також є звернення до більш давніх поглядів щодо ключових компетенцій управлінця, зокрема:

• Ксенофонт у своєму творі «Кіропедія» визначив такі якості ідеального правителя — «помірність, справедливість, проникливість, дружелюбність, цілковите самовладання, чемність, гуманність, доброзичливість, готовність допомогти, хоробрість, великодушність, щедрість, уважність» [2, с 163].

267

• Аристотель скоротив їх до чотирьох: «справедливість, помірність, розважливість, сила духу» [2, с 164].

Наприкінці 90-х років XX ст. Американська асоціація університетських бізнес-шкіл запропонувала акредитувати програми професійної підготовки управлінців на основі їхньої спроможності розвивати не когнітивні компетенції, а такі як лідерство та здатність справлятися зі стресом. Асоціація визначила 19 компетенцій, поєднавши їх у 6 категорій:

- адміністративні навички (здатність приймати рішення);
- стабільність виконання (терпимість до невизначеності);
- мотивація у роботі (рівень енергії);
- міжособистісні навички (лідерство);
- цінності (етика);
- загальні розумові здібності (концептуальне мислення) [157, с 343].

Ідентифікація лідерства як вищого еволюційного рівня управління веде до вирізнення управлінця-лідера від управлінця-менеджера та управлінця-адміністратора. У підрозділі 1.3 запропоновано цілий спектр таких порівнянь.

У підрозділах 3.1—3.4 монографії презентовані профілі управлінців-лідерів, які сьогодні використовуються у різних сферах. Ще кілька прикладів моделей професійних компетенцій управлінця-лідера розміщені у додатках Л, М, Н, О та П.

Аналіз таких прикладів засвідчує як наявність спільних компетенцій, так і їх розмаїття. Перше є результатом розуміння лідерства як цілеспрямованого впливу на послідовників (незалежно від сфери прояву), друге — детермінується саме сферою прояву (наприклад, державне управління, бізнес, освіта тощо).

Розбудова профілю управлінця-лідера потребує:

- (1) урахування сутності лідерства;
- (2) визначення основних ролей і функцій, які має виконувати управлінець-лідер;
- (3) ідентифікації базових компетенцій (знанневих, вміннє-Шх і поведінкових), наявність яких дасть змогу управлінцю ефективно виконувати функції лідера.

268

На основі врахування положень щодо сутності лідерства (презентованих у підрозділі 1.4), *ключових ролей* лідера (за П. Сенге [151 — 152] та К. Бланшар [19]) і шляхом застосування алгоритму функціонально-компетентнісного аналізу отримуємо такий профіль утравлінця-лідера (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

ПРОФІЛЬ (РАМКИ КОМПЕТЕНЦИИ) УПРАВЛІНЦЯ-ЛІДЕРА

Роль	Функція	Знаннєві компетенції	Вміннєві компетенції	Поведінкові компетенції
Архітектор	Прогнозувати, проектувати і формувати місію, пзно та цінності організації	Знання, які є підґрунтям для формування місії, візи та цінностей організації	Вміння прогнозувати, проектувати і формувати місію, візію та цінності організації за допомогою відповідних методів	Цілеспрямованість Пропностичність (передбачливість) Лналітичність Адаптивність Стратегічне мислення
Вчитель	Розвивати людей (у т.ч. і себе)	Знання потреб розвитку людей (у т.ч. і себе)	Вміння застосовувати методи розвитку людей (у т.ч. і себе)	Спрямованість на розвиток (саморозвиток) Емоційний інтелект Інновативність

Слуга	Втілювати місію, цінності та візію через створення можливостей для людей. Цінувати людей	Знання стратегій (шляхів) та ресурсів для втілення місії, цінностей і ВІЗІ!	Вміння запроваджувати стратегії, використовувати ресурси	Гуманність Людяність Проактивність Позитивізм
-------	--	---	--	--

269

Серед поданого спектру поведінкових компетенцій вважаємо за доцільне зупинитися на двох, сутність яких має бути розкрита більш детально.

Інновативність як готовність до змін. Інновація (на відміну від новації) — це зміна, яка веде до нового якісного рівня життєдіяльності, зміна, що впливає на трансформації особистої чи організаційної культури. П. Дракер визначає це так: «Інновації — це зміни, які творять новий рівень діяльності» [167, с 62].

Здатність сприймати зміни і творити їх — суттєва характеристика людини у XXI ст. Як результат, постає завдання формування в управлінців інноваційного мислення: «У процесі управлінської підготовки сучасних фахівців у них необхідно формувати інноваційний тип мислення, що забезпечуватиме не просто адаптацію до майбутніх змін, а прагнення до них і готовність активно творити ці зміни як саму сутність прогресу» [76, с 373].

Про значення змін у суспільному розвитку, соціальному управлінні та безпосередньо у процесі професійної підготовки управлінців вже зазначалося (див. підрозділ 2.2).

Результатом врахування означених положень є включення у профіль управлінця-лідера поведінкової компетенції «інновативність» як передумови забезпечення ефективного розвитку.

Емоційний інтелект — це здатність особистості управляти емоціями. Сутність емоційного інтелекту розкривають його чотири складові: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість та управління відносинами. Табл. 4.2 деталізує їх зміст.

Емоційний інтелект розглядається як обов'язковий елемент розвитку лідерства, що сприяє укріпленню як внутрішньої сили особистості, так і зовнішніх взаємозв'язків з іншими: «Розвиток лідерських якостей та емоційний інтелект йдуть пліч-о-пліч і передбачають пізнання людиною своїх емоцій, розуміння потреб інших людей та використання цього знання для мотивування людей не тільки до ефективної роботи, але й також до розвитку власного лідерського потенціалу» [118, с. 88—101].

270

Калан/пікова С. А.

Презентований вище профіль управлінця-лідера є відображенням сутності лідерства (вплив через бачення, натхнення, власний приклад) і трьох основних функцій (архітектор, вчитель, слуга), розкриття яких здійснено у підрозділах 1.4 та 3.1 відповідно.

Крім того, профіль має бути доповнений «наскрізними» ком-петенціями — цілісність особистості, відповідальність, духовність (моральність), про які зазначалося у підрозділі 3.1.

Таблиця 4.2

СКЛАДОВІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Компонент	Складові	Сутність складових
Самосвідомість	Емоційна самосвідомість	Аналіз власних емоцій та усвідомлення їх впливу
	Точна самооцінка	Розуміння власних сильних і слабких сторін, меж своїх можливостей
	Впевненість у собі	Почуття власної гідності, адекватна оцінка своєї обдарованості
Самоконтроль	Контроль емоцій	Вміння контролювати руйнівні емоції та імпульси
	Відкритість	Прояв чесності та прямоти, надійність

Лдаптивність	Здатність підлаштовуватися під мінливу ситуацію та долати перешкоди
Воля до перемоги	Наполегливе бажання покращувати свою ефективність заради відповідності внутрішнім стандартам якості
Ініціативність	Готовність до активних дій та вміння не втрачати можливості
Оптимізм	Вміння позитивно дивитися на речі

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства 271

Продовження табл. 4.2

Компонент	Складові	Сутність складових
Соціальна чутливість	Співчуття	Вміння прислуховуватися до почуттів інших, розуміти їхню позицію, активно виявляти уважне ставлення до їхніх проблем
	Лілова обізнаність	Розуміння поточних подій, ієрархія відповідальності
	Ввічливість	Здатність визнавати та задовольняти потреби інших
Управління відносинами	Надихання	Вміння вести за собою
	Вплив	Володіння тактикою переконання
	Допомога самовдосконаленні	Сприяння розвитку здібностей інших
	Сприяння змінам	Здатність ініціювати перетворення задля удосконалення
	Врегулювання конфліктів	Вирішення суперечностей
	Зміцнення особистих взаємостосунків	Культивування та підтримка мережі соціальних зв'язків
	Командна робота та співробітництво	Створення команди, взаємодія з іншими співробітниками

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [29, с 53]

Отже, на цьому етапі при побудові профілю ми зорієнтувалися на загальну специфіку лідерства, притаманну будь-якій сфері діяльності. Доповнення профілю галузевою (організаційною) специфікою дасть змогу забезпечити його адаптацію до конкретних умов.

272

Кінцевий варіант профілю подано у табл. 4.3.

Таблиця 4.3 ПРОФІЛЬ (РАМКИ КОМПЕТЕНЦІЯ) УПРАВЛІНЦЯ-ЛІДЕРА

Роль	Функція	Знаннєві компетенції	Вміннєві компетенції	Повсдінкові компетенції
Архі-	Прогнозувати, проектувати і фор-	Знання, які є підґрунтям для форму-	Вміння прог-нозувати, проектувати і формувати місію, візію та	Цілеспрямованість Прогностич-іпсть (перед-бачливість)

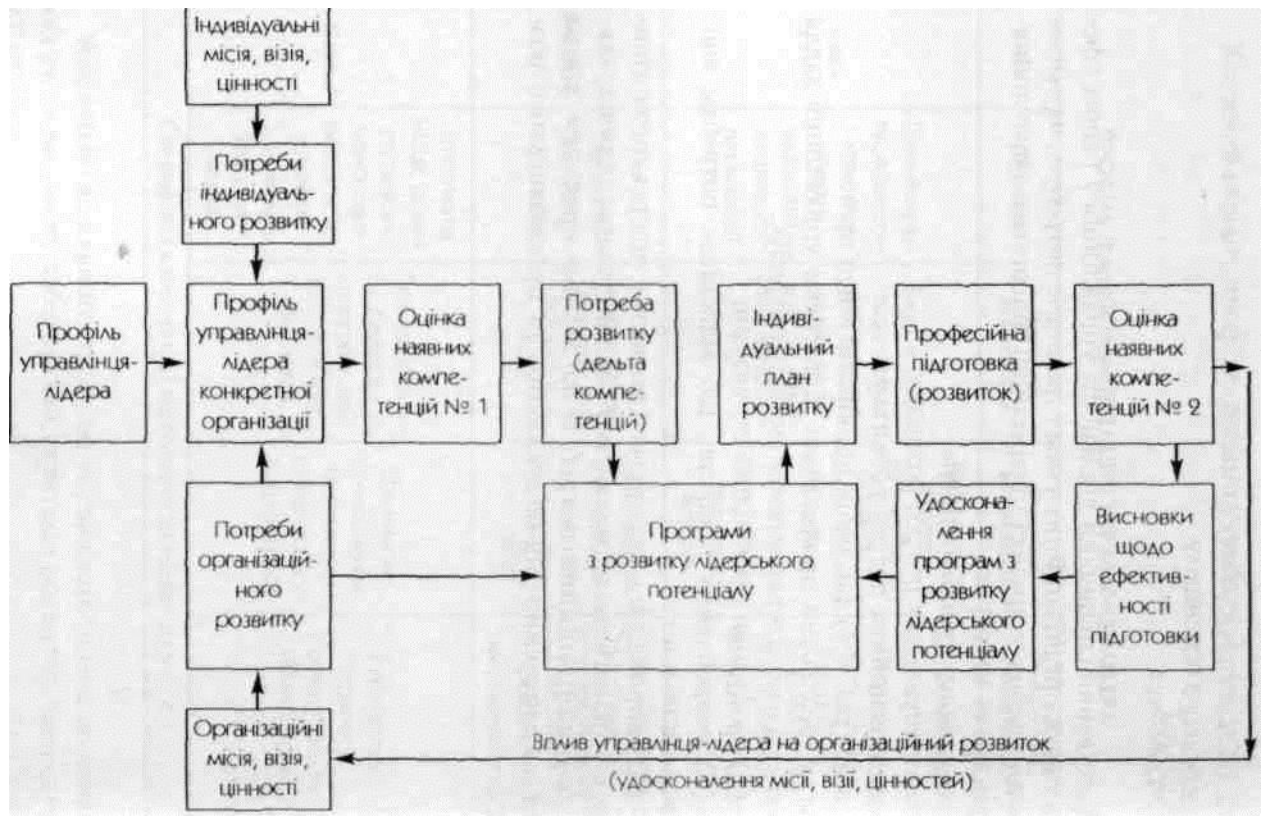


Рис. 4.4. Стратегія розвитку лідерського потенціалу в управлінців
275

4.3. Принципи та зміст професійної підготовки управлінців-лідерів

4.3.1. Закономірності професійної підготовки управлінців-лідерів

Аналіз провідного зарубіжного досвіду у сфері професійної підготовки управлінців-лідерів дав змогу виявити кілька закономірностей цього процесу, а саме:

- структуру професійної підготовки управлінців-лідерів;
- профіль (рамки компетенції) управлінця-лідера;
- стратегію розвитку лідерського потенціалу в управлінців. Крім того, врахування специфіки еволюційного розвитку

управління та співвідношення його рівнів з рівнями компетенції говорить про наявність ще однієї закономірності між еволюційними рівнями управління та рівнями компетенції. Для наочності відображення останньої закономірності скористаємося схемою (рис. 4.5).

Четверта закономірність засвідчує, що лідерський вплив здійснюється через наявні поведінкові компетенції особистості управлінця па відміну від менеджерського впливу (що базується на професійних уміннях) та адміністративного впливу (основою якого є професійні знання, управлінська інформація).

Як висновок констатуємо, що при професійній підготовці управлінців задля забезпечення розвитку їхнього лідерського потенціалу *ОСНОВНИЙ* акцент має ставитися на розвиток поведінково-вих компетенції. Отримані закономірності та висновки слугують підґрунтям для формулювання базових принципів (узагальнених вимог) для професійної підготовки управлінців-лідерів.

Зазначимо, що такі принципи, по суті, є перетином трьох векторних ліній:

- принципів сучасної освітньої парадигми — людиноцен-тризму;
- принципів навчання дорослих;
- закономірностей професійної підготовки управлінців-лідерів (рис. 4.6).

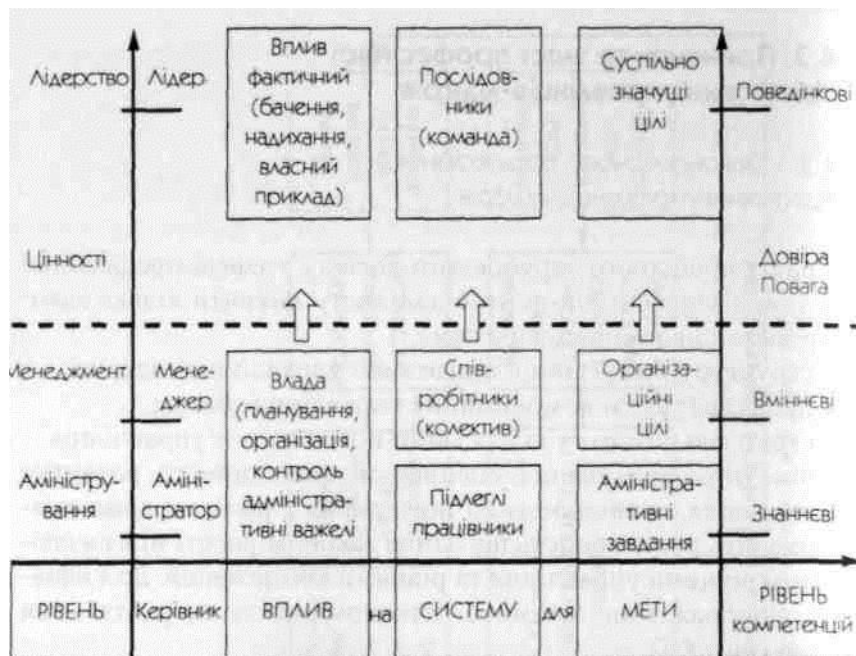


Рис. 4.5. Залежність між еволюційними рівнями управління та рівнями компетенцій

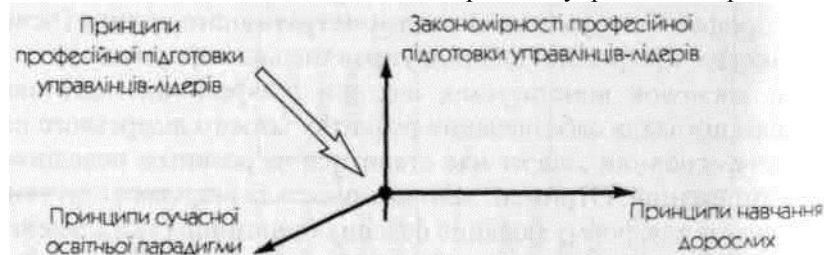


Рис. 4.6. «Місцезнаходження» принципів професійної підготовки управлінців-лідерів

Саме тому, перш ніж перейти до формулювання базових принципів професійної підготовки управлінців-лідерів, звернемося до огляду основних принципів сучасної освітньої парадигми та принципів навчання дорослих.

277

4.3.2. Принципи професійної підготовки управлінців-лідерів

Як вже зазначалося, фокусом нової освітньої парадигми є людина, її потреби, здібності, цінності. Тому до спектру базових принципів слід віднести ті, що мають особистісну орієнтацію.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає індивідуалізацію навчального процесу через побудову та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, врахування індивідуальних потреб і можливостей розвитку, преференцій та очікувань щодо навчального процесу. Цей принцип є тісно пов'язаним з принципом гуманістичності навчання.

Гуманістичність навчання. Гуманізм визначається дослідниками як «прагнення до людяності» [34, с 216]. В. Кушерець характеризує корені цього принципу так: «Визнаючи гуманізм як головний концепт сучасного наукового просвітництва, зазначимо, що така "людиновимірна" парадигма акумулює такі найсуттєвіші тенденції розвитку сучасної цивілізації:

- формується нове ставлення до людини, усвідомлюється унікальність кожної особистості, неповторність її долі;
- усвідомлюється значення, місце і роль творчості у житті суспільства та окремого індивіда;
- виховується бажання постійного оновлення;
- набувається і розвивається здатність бачити багатовимірність розвитку світу, суспільства, багатовекторність власної життєвої стратегії;
- напроцьовується культура плюралізму думок, розуміння альтернативності соціальних проблем і способів їх розв'язання;
- здійснюється складний процес самоусвідомлення особистістю себе» [80, с 234].

Зазначений принцип виявляється через реалізацію таких Функцш освіти:

- розвиток індивідуальних компетенцій, які дадуть людині змогу успішно жити і функціонувати в суспільстві;
- забезпечення можливостей для розвитку та самореалізації особистості;

- формування адаптивності до умов життєдіяльності, змінного навколишнього середовища;
- сприяння досягненню особистістю «інтелектуально-моральної свободи, творчої індивідуальності та особистої автономії» [100, с 140].

Розвиток людського потенціалу. Реалізація зазначеного принципу передбачає, як мінімум, виконання освітою двох завдань:

- (1) З'ясування потенціалу людини, її потенцій.
- (2) Розвиток виявлених потенцій.

Зазначені принципи є наскрізними і спільними для всіх рівнів освіти (від дошкільної до післядипломної освіти дорослих). Різниця їх запровадження проявляється лише у виборі відповідних методів і засобів для освітнього процесу.

В основі системи професійної освіти управлінських кадрів також лежать *загальні принципи навчання дорослих*, де навчання розглядається як «важливий елемент формули самопізнання, процес постійного перетворення особистості, циклічний і кумулятивний процес актуалізації знань про себе з метою корекції (власних) дій» [136, с 90].

Сучасні джерела, присвячені питанням освіти дорослих, надають широкий спектр принципів, що мають бути враховані під час реалізації відповідних навчальних програм. Серед розмаїття зазначених принципів презентуємо деякі положення.

Дослідження М. Ноулса, здійснені у 80—90-х роках ХХ ст., безпосередньо не стосувалися управлінської та професійної сфер діяльності, але отримані ним висновки активно використовуються при розробленні програм для професійної підготовки управлінців та є такими:

- Дорослий, який навчається, самокерує собою, але при цьому в нього є зумовлені стандартом очікування.
- Дорослі, які навчаються, володіють досвідом, а отже, є пінним джерелом знань одне для одного.
- Дорослі готові до навчання тоді, коли у них є потреба проявляти себе більш ефективно у певному аспекті свого життя. Вони навчаються для того, щоб бути у змозі виконати певне завдання, вирішити певну проблему.

279

• Незважаючи на те, що дорослі будуть реагувати на деякі зовнішні мотивувальні фактори (наприклад, краща робота, підвищення зарплатні), більш потужними для них є внутрішні — самоутвердження, визнання, самоактуалізація [21, с 121 — 122].

Російські вчені виділяють, зокрема, такі базові характеристики дорослого, який навчається:

1. Провідну роль у процесі навчання дорослого відіграють його потреби, мотиви та професійні проблеми.
2. Доросла людина спрямована на самостійність, самореалізацію, самоуправління.
3. Дорослий володіє досвідом, який може бути використаний під час навчання.
4. Дорослий навчається для вирішення важливої життєвої проблеми та досягнення конкретних цілей.
5. Дорослий розраховує на негайне застосування результатів навчання.
6. У дорослого, який навчається, є багато обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних та ін.)
7. Процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності на основі партнерства між ним і тим, хто навчає.
8. Дорослий має низку психологічних бар'єрів, що перешкоджають ефективному навчанню, серед яких стереотипи, установки, побоювання [16, с 380—381].

М. Мілано та Д. Уллінс основними принципами навчання дорослих вважають такі шість:

1. Досвід — багатющий ресурс, що сприяє навчанню дорослих.
2. Дорослі є вмотивованими до навчання, якщо вони відчувають потреби та зацікавленість, які можуть задовольнити за допомогою навчання.
3. Дорослим притаманна глибока потреба в самоуправлінні та саморозвитку.
4. Якщо учасник не відчуває себе комфортно в певному оточенні, його внутрішня енергія буде спрямована на самозахист, а не на навчання.
5. Дорослі мають чіткі очікування від навчання. Ці очікування багато в чому визначають їхню поведінку.

6. Дорослі навчаються по-різному та мають свої преференції щодо методів навчання [104, с 82—83]. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»¹⁰⁹, який спеціалізується у реалізації освітніх програм для дорослих, спирається у своїй діяльності на такі принципи:

1. Навчання стає ефективнішим за умови:

- коли набуті знання та навички можна одразу застосувати на практиці у реальному контексті;
- якщо дорослі відчувають певний вплив і контроль за процесом навчання;
- якщо його учасники досягають самокерування;
- коли учасники є успішними;
- коли дорослі визначають та оцінюють власні ресурси, можливості, знання реалістично.

2. Навчання залежить від мотивації та атмосфери взаємоповаги та комфорту.

Виявленню базових принципів навчання дорослих сприяє також аналіз факторів, які заважають навчанню. Найбільш оригінальним з таких переліків, з нашої точки зору, є запропонований П. Сенге під назвою «Сім джерел нездатності навчатися»:

— (1) «Моя професія і є я». Більшість відчувають себе захопленими «системою», на яку вони нездатні впливати. Природно, що в результаті вони відчувають свою відповідальність тільки у межах посадових повноважень та інструкцій

— (2) «Ворог — зовні». Коли справи йдуть кепсько, всі ми схильні шукати винних.

— (3) «Ілюзія відповідальності». Якщо ми просто посилюємо боротьбу із зовнішніми ворогами, ми всього лише реагуємо на них, як би ми свої дії не називали. Справжня активність починається з того, щоб усвідомити власний внесок у свої особисті проблеми.

¹⁰⁹ Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua>.

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

281

— (4) «Зачарованість подіями». Жодній організації не вдасться налагодити продуктивне навчання, якщо над мисленням людей панують короткотермінові події.

— (5) «Варене жабеня». Сьогодні головною загрозою для нашого виживання є повільні процеси, що розвиваються поступово.

— (6) «Ілюзія того, що ми вчимося на власному досвіді». Кожний має свій «горизонт навчання», що визначає ширину бачення у часі та у просторі, дає можливість оцінити власну ефективність. Якщо наслідки наших дій виявляються за межами нашого горизонту навчання, ми втрачаємо можливість вчитися на безпосередньому досвіді.

— (7) «Міф про розумну некомпетентність». Навіть коли ми в чомусь не впевнені або просто чогось не знаємо, ми навчені відмежовувати себе від незручної ситуації [151, с 42—48].

Задля усунення таких перешкод під час навчання дорослих необхідно, по-перше, озвучувати та визнавати відкрито їх наявність серед учасників, по-друге, визначати шляхи їх подолання. Це:

— (1) «Моя професія і є я» — вихід за межі власної професії.

— (2) «Ворог — зовні» — відмова від ролі «жертви».

— (3) «Ілюзія відповідальності» — делегування відповідальності.

— (4) «Зачарованість подіями» — бачення стратегічних перспектив і наслідків.

— (5) «Варене жабеня» — моніторинг і визнання наявності повільних процесів (деградації).

— (6) «Ілюзія того, що ми вчимося на власному досвіді» — відкритість до сприйняття досвіду інших.

— (7) «Міф про розумну некомпетентність» — визнання своєї некомпетентності.

Узагальнення зазначених положень дає змогу вичленити такі базові принципи навчання дорослих:

• Самокеруваність (мотивація, очікування, рефлексія).

• Орієнтація на досвід, прикладне спрямування навчання (практичні потреби, життєві проблеми).

• Технічні обмеження (часові, соціальні, фінансові тощо).

32

• Партнерство, діалогічність навчання, атмосфера взаємоповаги та комфорту.

Здійснений вище аналіз дає змогу сформулювати *базові принципи професійної підготовки у правлінців-лід ерів*.

1. *Принцип «Орієнтація на профіч».*

Профіль управлінця-лідера, адаптований до потреб конкретні організації та конкретної особи, виступає «точкою відліку» і «пунктом призначення» процесу професійної підготовки.

2. *Принцип «Домінування поведінкових компетенцій»**. Встановлений зв'язок між рівнями управління та рівнями

компетенцій потребує при підготовці управлінців-лідерів забезпечувати домінуючу орієнтацію саме на поведінкові компетенції. Наступна схема ілюструє домінуючий рівень компетенцій для кожного

еволюційного рівня управління та ключове дієслово-о як необхідну умову для забезпечення ефективного управління і ефективної професійної підготовки.

Рівні управління	Рівні компетенцій	Ключове дієслово
Лідерство	Поведінкові компетенції	Бути
Менеджмент	Вміннєві компетенції	Вміти
Адміністрування	Знаннєві компетенції	Знати

Рис. 47. Кореляція між рівнями управління, рівнями компетенцій та домінуючим дієсловом

Д. Хенна з цього приводу висловився так: «Корені най: фективності в ролі лідера — у нашому характері: в цінності? ютивах і парадигмах. З цих коренів зростають плоди лідерств 169, с 46]. Ф. Хессельбайн є ще більш лаконічною щодо цьої Лідерство — це питання "як бути", а не як "робити те чи інше 167, с 4].

Таким чином, професійний розвиток управлінців-лідерів [С освітній процес, спрямований на розвиток усіх видів комп енциї при домінуванні поведінкових компетенцій (ціннос 'становки, риси, мотиви) особистості.

283

3. Принцип «Виховання лідерів».

Виховання, як відомо, це «формування соціально значущих рис особистості» [76, с 83]. Оскільки в основі освітнього процесу підготовки управлінців-лідерів лежить домінування та розвиток саме поведінкових компетенцій, слід констатувати цю підготовку саме як виховання (на протигагу навчанню): «Дух лідерства скоріше можна вдихнути в когось, аніж навчити йому» [2, с 333].

Тут доречним буде наведення такого факту, що, зокрема, у Китаї управління не відділялося від виховання, яке розглядалося як «перетворювальний вплив». «Управляти» в Китаї означало «виправляти, починаючи з себе» [92, с 9).

Результатом виховного процесу є особистість з її унікальним набором поведінкових компетенцій. Тому констатуємо необхідність переходу до виховання (а не навчання) керівників.

Базисом виховання виступає процес формування (переосмислення) системи цінностей людини: «Сутність виховного впливу зводиться насамперед до цілеспрямованого формування нових ціннісних орієнтацій особистості, які забезпечили б найоптимальніший для неї та бажаний для соціуму розвиток її унікальних індивідуально-неповторних здібностей» [111, с 305]. Саме тому фокусом наступного принципу виступають цінності.

4. Принцип «Опора на цінності, духовність і моральність». Словосполучення «опора на цінності» [167, с 119] озвучене

Ф. Хессельбайн у праці «Про лідерство». Формулювання цього принципу базується на тому положенні, що саме цінності є тим «фільтром», який формує наш вибір і спрямовує наші дії: «Цінності — фундаментальні переконання, що мають велике індивідуальне значення, є стабільними у часі та впливають на установки і поведінку людини» [38, с. 107].

Цінності впливають на інші складові поведінкового спектру компетенцій управлінця. Саме тому акцентом програм з лідерства мають бути цінності (суспільства, організації, людини), їх ідентифікація, визнання та фактичне дотримання (а не фор-мал ьне деклару ваті ня).

Калешнікова С. П

Додатково зазначимо, що хоча принцип ціннісної орієнтації сформульований для сфери професійної підготовки управлінців, його спектр впливу розповсюджується на всю освітню систему, систему управління і безпосередньо впливає на суспільне буття:

- «Стадій розвиток суспільства значною мірою є залежним від спроможності освіти реалізувати ціннісну парадигму» [111, с 374].

- «Те, як і до якої міри впливає розповсюджений у країні стиль управління, перебуває у прямій залежності від навчальних програм для управлінців. На успіхи та поразки суспільства впливає система цінностей, закладена в основу таких програм» [99, с 133].

Духовність і моральність. Духовність визначається вітчизняними фахівцями як «процес і здатність особистості орієнтуватися у процесі життя на вищі цінності, інтенсифікуючи тим самим особистий культурний розвиток (саморозвиток)» [52, с 39]. Ціннісна орієнтація освіти нерозривно пов'язана з необхідністю «переорієнтації освіти на нові виміри духовності людини» [76, с 508].

Орієнтація на духовність є особливо актуальною і критичною для системи професійної підготовки управлінців: «Питання етики управління мають безпосереднє відношення до проблеми формування національної управлінської еліти, оскільки без належної морально-етичної культури така еліта неможлива в

принципі» [76, с 371].

Лао-Цзи вважав, то «причини нещастя народу — в недосконалості духовного життя їх правителя» [2, с 49]. Г. Мінцберг цей факт озвучує так: «Ми не можемо більше розмірковувати про те, чи перебуває розрахунок і аналіз в управлінні над мораллю чи ні, оскільки бачимо, до яких руйнівних наслідків призводить їх застосування. Ніякі добрі наміри не можуть виправдати аморальний вибір» [99, с 172].

Лідерство у його найвищому прояві пов'язане з людським духом, про це говорив ще Ісус Христос, розглядаючи лідерство-служіння як «силу, яка у нас є для того, щоб вийти за межі власної особистості заради блага інших» [2, с 56—57].

285

Повертаючись до визначених основних функцій лідера, констатуємо, що реалізація лідерства на засадах служіння можлива лише за умови розвитку духовної та моральної культури управлінців.

5. Принцип «Розвитку потенціалу».

Кожна людина від природи володіє потенціалом, у т.ч. потенціалом лідерським (якщо розглядати його як прояв особистих потенцій задля високої мети): «Лідерство — це невід'ємна частина кожного з нас» [118, с 3].

Саме потенціал людини, його розкриття та розвиток є стратегічною ціллю освіти. Компетентність (результат набуття компетенцій) виступає лише тактичною ціллю: «Компетентність обмежена та піддається кількісній оцінці; потенціал же необмежений. Потенціал можна розвинути» [38, с 135-136].

Розвиток потенціалу кожної людини — завдання як освіти, так і управління (про що вже зазначалося). Останній факт варто підкреслити ще раз, враховуючи його принципове значення та інноваційність щодо традиційних сьогодні функцій управління: «Управлінська діяльність повинна бути спрямована насамперед на людину з її особистим достоїнством, її індивідуальними прагненнями, цілями та інтересами. Тому завдання керівника і практики управління полягає у всебічному урахуванні цих чинників та у створенні сприятливих умов для можливості максимально повної самореалізації працівника, для розкриття його творчої особистості, реалізації інтелектуального та професійного потенціалу кожної людини та їх спрямування на успішне досягнення цілей організації» [76, с 492].

Б. Келлерман назвала процес реалізації потенціалу людини — «розкріпаченням особистості» [61, с 11]. Потенціал як здатність кожної людини покращувати результати своєї життєдіяльності є безмежним полем для «виросування лідерів». Г. Торо з цього приводу зазначив так: «Не знаю в житті нічого більш надихаючого, ніж беззаперечна здатність людини шляхом свідомих зусиль підносити життя своє» [65, с 71].

6. Принцип «Рефлексії для самопізнання».

Людина, яка розвивається, активно пізнає себе і навколишній світ. З цього приводу А. Уайтхед ще у 1932 р. сказав:

286

Калайткова С. А

«Предмет вивчення лише один — це життя у всіх його проявах» [99, с 281-282].

Про те, як важливо жити з повним усвідомленням себе та світу довкола, люди заговорили далеко не сьогодні: «Ми просто втратили мудрість, накопичену людством за багато віків. Майже у всіх світових культурах можна знайти системи саморозвитку особистості, які допомагають людині пізнати себе як цілісну істоту, віднайти внутрішній спокій і досягти гармонії із суспільством та навколишнім світом» [21, с 124].

Лідерство як відображення «справжньої реальної сутності людини» [118, с 43] потребує глибокої рефлексії для забезпечення самопізнання особистості: «Відкриття самого себе є народженням лідерства» [101, с 36].

Отже, лідерство починається з пізнання самого себе, своїх потенцій та свого призначення (місії). А. Маслоу в кінці свого життя поставив те, що він зміг дати своїм нащадкам (реалізацію місії), вище власної самоактуалізації (потреби, яка займає перше місце у його відомій «ієрархії потреб»).

Через систему освіти необхідно сприяти тому, щоб людина «відкрила себе», повірила «у свої власні вищі цінності й ті природні закони, які, зрештою, управляють нашою ефективністю» [169, с 8].

Шляхом до цього є включення у програми професійної підготовки управлінців різноманітних форм рефлексії для осмислення власної поведінки та результатів розвитку: «Вчити завмирати і вдумуватися. Сучасні менеджери гостро потребують саме цього — їм необхідно зупинитися і подумати. Вони повинні відсторонитися від діяльності, подивитися на неї збоку, проаналізувати та глибоко усвідомити досвід прожитого¹¹⁰» [99, с 289].

Рефлексивне навчання відрізняється від процесу простого накопичення інформації чи знань, оскільки потребує глибокого занурення в себе з метою аналізу своїх дій. на основі якого робляться висновки, що слугують керівництвом для поведінки в

майбутньому. Рефлексія є важливою складовою навчання дорослих, де поряд з індивідуальною до уваги мають бути взяті й її інші види — групова (міні-група) та колективна (навчальна група).

7. Принцип «Вибору, свободи та творчості».

Удосконалення особистості управлінця має будуватися на його виборі, бути збалансованим, гармонізованим відповідно до основних векторів його життєдіяльності (фізичне здоров'я, психологічний комфорт, емоційна збалансованість, професійні пріоритети, соціальні ролі тощо), спиратися на індивідуальні потреби розвитку: «Процес відновлення лідерського потенціалу повинен бути комплексним, тобто торкатися розуму, тіла, серця та душі. Гармонійний розвиток своєї особистості потребує свідомої роботи, цілеспрямованого самовдосконалення, тобто вдумливого, зосередженого аналізу своїх цінностей та ідеалів, визначеним своєї істинної сутності» [21, с 20].

Створення можливостей вибору слугує для управлінця поштовхом «зупинитись хоч на мить у своєму стрімкому бігу, щоб озирнутися, замислитися над сутністю і смыслом свого життя, щоб визнати свої життєві цілі та орієнтири» [76, с 64].

Вибір сприяє формуванню внутрішньої свободи та розкриттю творчої складової особистості. Вибір є передумовою суспільного прогресу: «Вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку та еволюції суспільства» [116, с 68].

Свобода і творчість повинні стати ключовими якостями освітнього процесу професійної підготовки управлінців-лідерів, що дасть змогу забезпечити процес «самотворення людини» і, таким чином, сприятиме реалізації освітньої місії: «Свобода і творчість, тобто здатність людини бути таким началом буття, що не детермінується зовнішніми причинами, а самодетермінується, саме себе творить» [162, о 160].

Свобода і творчість мають бути покладені в основу освітнього процесу професійної підготовки управлінців-лідерів, оскільки: «Творчість і свобода як основні характеристики особистості породжуються тільки творчістю і свободою» [162, с 161]. Останнє, у свою чергу, веде до необхідності формування «гнучкої» та «адаптивної» педагогіки, зорієнтованої на розвиток осо-

бистості та свободу творчості: «Освіту необхідно зробити чутливою до реагування та пристосованою до індивідуальних особливостей людини» [99, с 306].

8. Принцип «Розподіленої відповідальності та позитивної мотивації»

У запропонованому акронімі для лідерства у формі «ЗВ»; «вибір, вплив і відповідальність» (див. підрозділ 1.4), по суті, відображені основні етапи управлінської діяльності, які можна коротко визначити як «відповідальність за вибір».

Ця теза безпосередньо стосується і процесу професійної підготовки управлінців, оскільки надання учасникам освітніх програм можливості вибору власної освітньої траєкторії для професійного розвитку автоматично веде до потреби запровадження і розподілу відповідальності за результати навчання.

Реалізація цього принципу здійснюється за допомогою різних механізмів:

- включення у програму елементів саморозвитку та визнання його значущості;
- запровадження відповідних систем оцінювання навчальних результатів з елементами самооцінки, оцінки колегами та забезпечення їх значущості у загальній оцінці;
- залучення організацій, в яких працюють управлінці, до ре-лізації програм підготовки та визначення їх відповідальності у цьому процесі. Приклади такого залучення були представлені у розділі 3 при аналізі чинних сьогодні програм з лідерства.

Залучення організацій до процесу розвитку їх лідерів має стратегічне значення, оскільки веде до безпосередньої зміни їхніх організаційних параметрів (рис. 4.4) та організаційної культури. Д. Гоулман з цього приводу висловився таким чином:

- «По-справжньому ефективний розвиток лідерських якостей не відбувається без перетворень в організації, якою керують лідери» [29, с 183].
- «Процес підвищення кваліфікації керівних кадрів стосується не тільки лідерів, як таких. Він приводить у рух організаційну культуру й управлінські системи, які регулюють поведінку людей та їх колективи» [29, с 255].

Свобода і творчість спільно з відповідальністю впливають на духовне становлення особистості: «Головними екзистенціальними цінностями, що забезпечують можливість для духовного сходження людини, є свобода, творчість, відповідальність» [52, і. 29]. Таким чином, констатується безпосередній зв'язок із попереднім принципом.

Запровадження принципу «розподіленої відповідальності» у систему професійної підготовки управлінців має і більш тривалі наслідки, оскільки сприяє зміщенню акценту з повноважень на

відповідальність як характеристику лідерства: «Лідерство має мало спільного з силою — і повністю пов'язане з відповідальністю» [159, с 34]. Крім того, цей принцип працює на формування відповідальності в управлінській діяльності: «Виховання почуття особистої відповідальності керівників за можливі наслідки їхньої професійної діяльності, за збереження належних умов життя нинішнього й прийдешніх поколінь виступає сьогодні одним із основних завдань професійної підготовки» [76, с 37].

До наслідків тактичного рівня щодо запровадження принципу «розподіленої відповідальності» у систему професійної підготовки управлінців слід віднести підвищення їх мотивації до навчання.

Позитивна мотивація. Важливість формування позитивної психологічної атмосфери при реалізації програм для професійного розвитку управлінців є очевидною: «Психологічний комфорт може мати для лідерів провідне значення, забезпечуючи умови для навчання, яке залишає глибокий ефект» [29, с 177].

У світлі цього необхідним є перехід до позитивної (відмова від мотивації негативної) та високої (відповідно до рівнів ієрархії потреб А. Маслоу) мотивації, а також застосування процедури оцінювання навчальних результатів, спрямованої на розвиток.

На підтвердження зазначеного висновку наведемо таку цитату: «В умовах прискореного розвитку соціально-економічних систем, що передбачає практично постійну зміну гомеостазів системи, необхідно кардинально переглянути ставлення до використання мотиваційного інструменту. Призначення негативної

290

мотивації (накази, заборони, обмеження) — утримання (збереження) існуючого гомеостазу. Позитивна мотивація (стимули) заохочує вдосконалення системи, що сприяє трансформаційним змінам, готуючи підґрунтя для переходу до нового гомеостазу системи» [97, с 337—339]. Тут знову варто підкреслити важливість розповсюдження цього принципу не тільки на систему професійної підготовки управлінців, а в цілому на управлінську діяльність.

Р. Дафт проілюстрував цю принципову різницю між негативною та позитивною мотивацією (*табл. 4.4*).

Таблиця 4.4

МЕТОДИ МОТИВАЦІЇ

<i>Традиційний менеджмент</i>	<i>Сучасне лідерство</i>
Потреби нижчих рівнів	Потреби вищих рівнів
Метод «батога та медяника» (зовнішня винагорода)	Передавання владних повноважень (внутрішня винагорода)
Контроль за людьми	Зроєтання та розвиток
Адекватні дії	Повне розкриття потенціалу

9. Принцип «Партнерства, та діалогічності».

Конфуцій розглядав навчання як процес трансформації, який відбувався в середині людини, але за допомогою спілкування, взаємодії з іншими людьми. Він говорив: «Для того, щоб утвердитися самому, необхідно допомогти утвердитися іншим. Іншими словами, шлях до лідерства — це дорога, що існує у просторі взаємостосунків з іншими людьми» [118, с 7].

Саме тому цей принцип визначено як «Партнерство і діалогічність».

Важливо підкреслити необхідність запровадження при підготовці управлінців культури введення діалогу, саме діалогу, а не

291

дискусії (як це притаманно традиційним програмам). Різниця тут є дуже суттєвою. Поняття «діалог» походить від грец. слова «dia-logos», що означає «вільний обмін думками в групі, що приводить до прозрінь, недоступних для окремих членів групи» [151, с 33]. «Діалог» принципово відрізняється від «дискусії». Останній термін походить від слова «percussion» та «concussion» (ламати, вдаряти, розламувати) і буквально означає «боротьбу ідей, в яких переможець отримує все» [151, с 34].

Детальне порівняння характеристик діалогу та дискусії наведено у *табл. 4.5*.

Таблиця 4.5

РІЗНИЦЯ МІЖ ДІАЛОГОМ І ДИСКУСІЄЮ

Діалог	Дискусія

Ознаки	Гнучкість Розкриття почуттів Вивчення припущень Відмова від засудження чужих поглядів Знаходження точок дотику	Жорстка позиція Захист власних переконань Намагання переконати співрозмовника Засудження інших Створення опозиції
Результати	Довгострокові інноваційні рішення Єдність групи Вироблення спільних понять Зміна мислення	Короткострокові рішення Досягнення шляхом перемоги над опонентами Формування опозиції з-поміж переможених опонентів Збереження попереднього мислення

Примітка: таблиця розроблена на основі [38, с 260]

Очевидним є те, що діалог, як метод навчання, відповідає принципу гуманності на відміну від дискусії, яка порушує цей принцип.

Діалог покладений в основу цілої низки сьогоднішніх методів підготовки управлінців-лідерів (детальний аналіз яких здійснено у підрозділі 4.4). Його ефективність засвідчує і провідна

292

практика здійснення управлінської освіти: «Діалог є способом пізнання реальності, усвідомлення того, що означає бути людиною та як можна змусити механізм лідерства працювати в організації. Діалог може допомогти нам пізнати реальність довкола нас і створити атмосферу навчання у рамках групи людей. Він стає процесом постійного навчання і трансформації нашої свідомості. В цьому процесі глибокого навчання ми пізнаємо унікальність особистих лідерських якостей та оцінюємо реальну ситуацію в організаціях, у яких працюємо. І тільки тоді ми можемо переходити до постановки цілей на майбутнє та розроблення загального, більш широкого бачення» [118, с 33].

Саме діалог і партнерські взаємовідносини — запорука успішної взаємодії учасників освітнього процесу професійної підготовки управлінців-лідерів.

Уточнимо, що партнерство слід розглядати у кількох проявах:

- по-перше, партнерство учасників програми навчання та викладачів;
- по-друге, партнерство між самими учасниками навчання.

Актуальність та ефективність першого прояву — не є відкриттям сьогodenня. Її корені лежать ще у практиці Сократа: «Сьогодні, коли ми говоримо про людиновимірність освітянського простору, постає постать Сократа, який перший визначив суб'єкт-суб'єктність педагогічного процесу. Адже "божественну милість" справжньої мудрості можна передати людині "в тісному і дружньому спілкуванні", "з руки в руку", як силу магнетизму» [76, с 501].

Другий прояв є особливо актуальним у світлі озвученої раніше тенденції щодо інтеграції зусиль управлінців з різних суспільних секторів (державного, приватного та громадського) задля забезпечення суспільного прогресу: «Криза змінила світ, а для подальшого розвитку буде необхідно внести зміни у те, як уряди, корпорації та громадськість діють, співпрацюють і знаходять консенсус» [121, с 134].

Побудова взаємовідносин на засадах діалогу та партнерства забезпечує взаємне збагачення учасників освітнього процесу та

293

детермінує синергетичну комунікацію, яку розглядають як най-вищий рівень, що забезпечує максимальну ефективність процесу спілкування (рис. 4.8).



Рис. 4.8. Рівні спілкування [65, с 287]

В основі синергетичної комунікації лежить довіра, яка є основою і лідерства. Шляхом для розбудови синергетичної комунікації є діалог, який сприяє взаєморозумінню та формуванню спільного світосприйняття. У результаті виникає спільна творча емпатія: «Люди починають розуміти один одного миттєво, практично з півслова, за уривками фраз. І ось перед нами відкриваються, надаючи підґрунтя для

роздумів, нові світи, нові горизонти, нові парадигми з багатьма варіантами рішень і нових можливостей» [65, с 284].

Суть синергії полягає у тому, щоб «цінувати відмінності між людьми — відмінності у менталітеті, в емоційній сфері та психологічні відмінності. А ключ для того, щоб цінувати відмінності, полягає в усвідомленні того, що всі люди бачать світ не таким, яким він є, а таким, якими є вони самі» [65, с 293].

10. Принцип «Актуальність змісту».

У цьому формулюванні актуальність передбачає відповідність двом вимогам:

- по-перше, орієнтація на реальні потреби;
- по-друге, забезпечення випереджального характеру освіти (висвітлення тенденцій, перспектив, провідного досвіду).

11. Принцип «Адекватність методів».

Принцип відображає потребу використання методів, спрямованих на розвиток відповідних компетенцій (з доміантою на

294

поведінкових). Детальний аналіз таких методів представлений у підрозділі 4.4.

12. Принцип «Лідер для лідера».

За аналогією із загальновідомою фразою «Виховати особистість може лише особистість» констатуємо принцип, що виховати лідера може лише лідер.

Реалізація цього принципу на практиці передбачає залучення до реалізації програм підготовки управлінців викладачів-лідерів, особистостей, здатних забезпечити лідерський вплив на учасників навчальних програм і своїм особистим прикладом продемонструвати сутність і розвиток лідерського потенціалу; «Навчитися лідерству можливо тільки у лідерів, тобто важливо, щоб викладач сам слугував рольовою моделлю» [108].

Важливою складовою компетентності таких викладачів є наявність у них управлінського (лідерського) досвіду та власного життєвого успіху.

Запровадженню цього принципу слугує також залучення до програм професійної підготовки провідних управлінців-практиків, які власним прикладом зможуть продемонструвати силу лідерського потенціалу: «Уроки лідерства сприймаються краще всього тоді, коли їх дають люди, які користуються заслуженим авторитетом та повагою в компанії. Іншими словами, лідери повинні вчитися у лідерів, що сприяє засвоєнню ними традицій компанії, цінностей і принципів управління» [83].

4.3.3. Зміст професійної підготовки управлінців-лідерів

На основі запропонованого профілю (рамки компетенцій) управлінця-лідера вважаємо за доцільне у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів відображати такі змістові блоки у послідовності:

- (1) Лідерство: сутність та значення.
- (2) Індивідуальне лідерство. Розвиток лідерських якостей.
- (3) Організаційне лідерство. Організаційний розвиток.
- (4) Стратегічне лідерство.

295

- (5) інноваційне лідерство. Управління змінами та запровадження інновацій.
- (6) Галузеве лідерство (залежно від сфери діяльності, наприклад - державне лідерство, освітнє лідерство, підприємницьке лідерство тощо).
- (7) Глобальне лідерство (з орієнтацією на міжсекторальну та міжнародну взаємодію).

Таким чином, зазначені тематичні блоки відображають змістові вектори професійної підготовки управлінців-лідерів.

4.4. Методи і технології

професійної підготовки управлінців-лідерів

4.4.1. Методи розвитку компетенцій

Як вже зазначалося, запровадження компетентнісного підходу в системі професійної освіти привело до зміни навчальних результатів, а це, у свою чергу, веде до зміни методів навчання.

Практика засвідчує широкий спектр методів, спрямованих на розвиток компетенцій. Табл. 4.6 дає комплексне уявлення про придатність різних методів щодо розвитку тих чи інших компетенцій.

Пашу увагу сконцентруємо на методах розвитку саме поведінкових компетенцій, пояснюючи такий вибір тим, що:

- методи розвитку знанневих і вмінневих компетенцій є добре відомими освітянській спільноті, у той час як методи розвитку поведінкових компетенцій лише входять у практику вітчизняної школи;
- при запровадженні компетентнісно орієнтованого підходу важливим є не просто визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетенцій особистості, а саме визнання

поведінкових компетенцій як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь;

- домінуючими при реалізації програм з розвитку лідерського потенціалу є саме поведінкові компетенції.

296

Таблиця 4.6 МЕТОДИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЙ

Назва методу	Знаннєві компетенції	Вміннєві компетенції	Поведінкові компетенції
Коучинг	+++	+++	+++
Наставництво	+++	++	+++
Ліжльнісне навчання	++	++	+++
Аналіз ситуації	++	+++	++
Дистанційне навчання	+++	++	4++
Лекції	+++	+	
Читання	+++	+	+
Рольові ігри	+	+++	++
Моделювання	+	+++	++
Відеовиступи	+++	+	+
Відеогитуації	++	++	+
Групове навчання	+++	+++	++

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [93, с 167]

Розвиток поведінкових компетенцій — досить молодий напрямок педагогічної практики та науки, який тісно пов'язаний з досягненнями психології та спирається на психолого-педагогічне підґрунтя.

Зокрема, перспективними нішами для досліджень є ідентифікація та опис поведінкових компетенцій, їх деталізація на рівні індикаторів (підрозділ 2.4).

297

4.4.2. Методика Спенсерів

У своїй праці «Компетенції на роботі» [157] Л. Спенсер та С. Спенсер запропонували методику розвитку компетенцій, розроблену на основі 4 теорій навчання:

- Навчання дорослих на досвіді.
- Набуття мотивації.
- Соціальне наочіння.
- Самокерівне змінювання.

Відповідно до теорії навчання дорослих на досвіді дорослі краще всього навчаються під впливом таких 4 факторів у послідовності:

- (1) Абстрактна концептуалізація (методи: лекція, читання).
- (2) Активне експериментування (методи: вправи, симуляції).
- (3) Конкретний досвід (методи: індивідуальний зворотний зв'язок, емоції).
- (4) Рефлектуюче спостереження (методи: інструментальний зворотний зв'язок, роздуми).

Відповідно до теорії Мак Клееланда про набуття мотивації¹¹¹ її автором виділено 12 принципів, за якими люди можуть набувати чи змінювати основні характеристики особистості, такі як мотивація та самооцінка. Ці принципи об'єднані у 5 груп:

- (1) Концептуальна модель (призначення: учасники мають отримати нову концептуальну структуру для роздумів про свою поведінку, а також причини довіряти цій моделі).
- (2) Самооцінка (призначення: учасники повинні отримати зворотний зв'язок щодо того, якого рівня компетенції вони досягли у даний момент і порівняти їх з рівнем компетенції, що допоможе їм досягти бажаного у житті).

Презентована у його праці «Towards Theory of Motive Acquisition».

— (3) Практика (*призначення*: учасники повинні практикуватися, використовуючи нові думки та поведінку, спочатку під час імітаційних вправ, а потім поступово у реальному житті).

— (4) Постановка мети (*призначення*: учасники повинні визначати цілі та планувати застосування компетенції у важливих для свого життя діях).

— (5) Соціальна підтримка (*призначення*: учасники повинні мати соціально «безпечне» та підтримуюче навколишнє середовище, в якому вони будуть навчатися, експериментувати і практикуватися у нових думках і поведінці. В ідеалі навчання дає учасникам членство у престижній новій групі, де спілкуються новою спільною мовою, поділяють нові цінності та беруть на себе зобов'язання, щоб її учасники добре вчилися).

Відповідно до теорії соціального наuczіння люди навчаються, спостерігаючи та наслідуючи (копіюючи) поведінку інших людей, які демонструють або моделюють успішну поведінку у певній ситуації. З цією метою реалізують такі два кроки:

— (1) Учасникам показують матеріал про поведінку людини у конкретній ситуації, де проявляються необхідні компетенції (репортаж, фільм, відеосюжет тощо).

— (2) Учасників спонукають, заохочують імітувати або програвати у рольових іграх необхідні поведінкові моделі.

Відповідно до теорії самокерівного змінювання дорослі змінюють свою поведінку за наявності трьох умов:

— (1) незадоволеність наявною ситуацією;

— (2) ясність щодо бажаних умов (ідеал, мета);

— (3) ясність стосовно того, що робити для переходу від наявного стану до ідеального (етапи дій).

Застосування положень цих чотирьох теорій дало змогу Л. Спенсеру та С. Спенсеру сформулювати загальну стратегію для розроблення та реалізації навчання, спрямованого на розвиток компетенції (*табл. 4.7*).

Зазначена стратегія, по суті, є відображенням рівнів розвитку компетентності (*рис. 4.9*).

299

Таблиця 4.7

СТРАТЕГІЯ ДЛЯ РОЗРОБЛЕННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СПРЯМОВАНОГО НА РОЗВИТОК КОМПЕТЕНЦІЙ

тапу	Назва етапу	Призначення етапу	Методи досягнення
	Розпізнання	Переконати в існуванні певної компетенції	Приклад
	Розуміння	Пояснити концепт нової компетенції	Лекція, приклад
	Самооцінка	Оцінити власний наявний рівень визначеної компетенції порівняно з ідеальним	Діаграми, анкети
	Практика	Попрактикуватися у демонстрації визначеної компетенції	імітуючі вправи
	Застосування у роботі	Розробити план дій	Індивідуальне завдання
	Подальша підтримка	Забезпечити підтримку процесу визначеного плану дій	Консультація, допомога

Примітка: таблиця розроблена на основі [157, с 293]

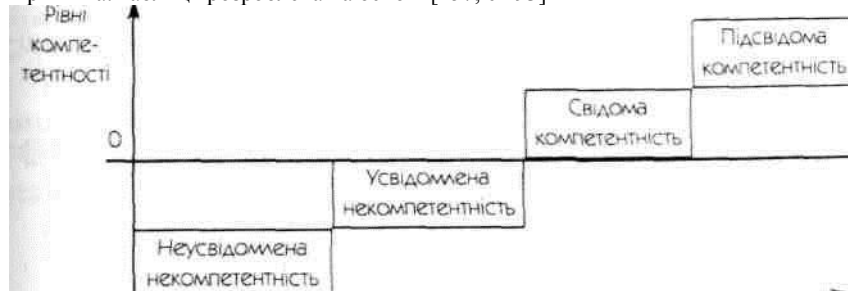


Рис. 4.9. Рівні розвитку компетентності

4.4.3. Метод оповідача

Зазначений метод існує вже не одну тисячу років і не втрачає своєї актуальності. Біблія — один із яскравих прикладів, де розповідь дає змогу сформувати поведінкові установки, культурні норми та основні цінності.

У сучасній літературі з управлінської освіти метод іменується як «сторітеллінг»¹¹².

Дослідники методик підготовки лідерів [54; 83] зазначають, що ефективність застосування методу оповідача залежить від дотримання таких вимог:

- Історія повинна бути короткою, мати лінійний сюжет та інтерпретуватися однозначно.
- Робиться акцент на основній думці.
- Історія успіху повинна містити не лише сам факт успіху, але й модель поведінки, яка дає змогу цього домогтися.
- Думка обов'язково має завершуватися висновком, мораллю, а не сухою констатацією факту, причому підтримана співпереживанням і закликом до дії.
- Історія повинна мати конкретну спрямованість і зв'язок зі стратегічними завданнями організації.
- Відповідність розповіді рівню учасників.
- Авторитет оповідача.
- Розповідь повинна захоплювати увагу учасників. Для цього необхідним є наявність складної ситуації, виклику.
- Висока пізнавальна цінність. Розповідь повинна стимулювати прагнення до навчання, змін у поведінковій культурі.

Зазначений метод активно застосовується і у процесі організаційного навчання, виконуючи такі функції:

- Пропагандистська (інструмент переконання).
- Об'єднувальна (інструмент розвитку корпоративної культури).
- Інструмент впливу.

^{1,2} Story telling (англ.).

301

- Утилітарна (спосіб донести зміст завдання чи проекту) [54, с 231 |.

Практика засвідчує ефективність використання для виховання лідерів, окрім повчальних історій, також притч, казок, цитат, міфів і метафор.

їхній вплив на формування поведінкових компетенцій дослідники, зокрема, пояснюють таким чином:

• «Міфологічна свідомість є формою і способом позитивної самооцінки, що на межі свідомого і несвідомого утворює ціннісні установки в освоєнні світу й вираженні результатів цього освоєння у міфологічних символах. За допомогою міфології людина освоює дійсність, оптимізуючи її для власного існування» [85, с 21].

• «Метафора як образне порівняння може створити значний вплив на свідомість. Сила метафори як раз і заключається у тому, що вона вписується у картину світу нашого співрозмовника, є зрозумілою для нього» [54, с 152].

Тематика історій, міфів, казок, цитат, притч може бути найрізноманітнішою. Головне, щоб вони формували позитивні та відповідні цілям навчання цінності та моделі поведінки.

4.4.4. Навчання через дію (діяльнісне навчання)

Один із найважливіших аспектів лідерства полягає у тому, що без дії нічого не може змінитися. Навчання через дію¹¹³ здійснюється шляхом виконання спеціальних завдань безпосередньо під час та для професійної діяльності управлінців.

Навчання через дію розглядається як ефективний спосіб розвитку лідерських якостей, оскільки саме під час її реалізації учасник процесу отримує можливість вдосконалювати свою поведінку, а отже й свої поведінкові компетенції.

Існують різні способи реалізації навчання через діяльність.

"■" Learning by doing (англ.).

302

Розвивальні призначення є досить ефективним методом для професійного розвитку управлінця-Лідера. Прикладами таких призначень можуть слугувати:

- Призначення керівником конкретного проекту, який реалізує організація.
- Вхідження в робочу групу (комісію), яка працює над вирішенням важливої проблеми.
- Службові відрядження для виконання певних завдань.
- Робота у партнерській організації.

Розвивальні короткотермінові завдання за умови їх виходу поза рамки посадової інструкції конкретного працівника сприяють розширенню кола його компетенції та кола контактів.

Прикладами таких завдань можуть бути:

- виступ на зборах, конференції;
- допомога зовнішнім консультантам чи експертам у збиранні інформації щодо діяльності компанії;
- презентація організації новим співробітникам та ін. *Короткотермінові заходи*. Прикладами заходів такого типу є:

- координація щодо проведення певної події;
- представлення компанії на конференції;
- дослідження певного аспекту діяльності компанії;
- участь у роботі групи для вирішення певної проблеми;
- управління проектною чи робочою групою;
- виконання функцій наставника;
- розроблення певного процесу чи системи;
- участь у засіданнях, робота в комісіях;
- співпраця з іншими компаніями;
- підготовка звіту;
- опитування з метою визначення потреб;
- підготовка пропозицій тощо.

Групові та індивідуальні проекти. Алгоритм їх реалізації передбачає такі заходи:

— (1) Підготовча сесія, спрямована на розуміння задачі та вироблення плану підходу до вирішення поставленого завдання.

— (2) Робота над завданням.

303

— (3) Заключна сесія, призначена для презентації отриманих результатів.

Дослідники такого методу встановили, що ключовим фактором його ефективності є «вибір значущого для даної організації завдання, яке є актуальним і потребує термінового рішення або чітко відповідає стратегічним цілям компанії. Постановка значущих і актуальних завдань породжує в учасників відчуття, що їм довіряють рішення важливого завдання» [9, с 256].

Проекти діяльнісного навчання можна розглядати як «активне цільове експериментування» [29, с 250]. Цей метод надає учасникам можливість застосувати у своїй практичній діяльності нові компетенції. Таким чином, досягається дві мети — безпосередньо набуття нових компетенцій як результат навчання та досягнення конкретних виробничих результатів (опосередкований результат).

Метод проектів — добре відомий у педагогічній практиці. Принципова відмінність презентованого вище підходу від «традиційного проектного методу» полягає у виконанні реальних (а не віртуальних) проектів, що впливають на діяльність організацій. Цей параметр сприяє посиленню мотиваційного аспекту навчання в учасників та рівня їх відповідальності за навчальні результати.

Практика застосування методу навчання через дію засвідчує його ефективність, особливо щодо професійного розвитку керівників вищого рівня. Приклади застосування цього методу подані у підрозділах 3.2—3.5.

4.4.5. Модель самокерівного навчання

Р. Бояцис розробив зазначену модель як основу для розвитку лідерських якостей. Відповідно до моделі процес самокерівного навчання складається з п'яти етапів і має циклічний характер.

Стадії циклу, які проходять управлінці відповідно до моделі, є такими:

304

Калашнікова С. А

— (1) Моє ідеальне «я»: ким я хочу бути?

— (2) Моя реальна сутність: хто я є? Які мої позитивні якості й у чому моя сутність не співпадає з ідеальною?

— (3) Моя програма самовдосконалення: як я зможу розвинути свої позитивні якості для досягнення ідеалу.

— (4) Запровадження у практику нових способів поведінки.

— (5) Встановлення надійних і довірливих стосунків з оточуючими, які роблять можливими всі ці зміни [29, с 125].

Застосування цієї методики здійснюється у більшості програм з лідерства (див. підрозділи 3.2—3.5). Результатом таких програм є план самовдосконалення (саморозвитку), який забезпечує їх прикладний характер спрямування на особистість.

4.4.6. Консультування, інструктування та наставництво

Консультування (консалтинг¹⁴) — метод спрямований на вирішення конкретної проблеми з метою її максимально об'єктивного аналізу, пошуку альтернативних рішень, оптимального використання наявних і пошуку додаткових ресурсів.

Очевидним є той факт, що виконання таких завдань можливе лише за умови наявності у консультанта відповідних компетенцій експерта.

Крім того, успішність застосування консультування визначається рівнем «сумісності» консультанта й учасника навчання: «Стосунки з таким консультантом — це повноцінне, емоційно насичене людське спілкування. В ідеалі від консультанта вимагається глибоке розуміння ідеалів та прагнень іншої людини та одночасно твереза оцінка поточної ситуації» [138, с 204].

Інструктування — ще одна з можливих технологій розвитку лідерського потенціалу керівників, застосування якої є особливо цінним при переході управлінця на нову посаду (рівень). *Табл. 4.Я* летально показує спрямованість інструктування на різних етапах кар'єрного розвитку управлінця.

¹⁴ Consulting.

305

Таблиця 4.8

ТИПОВІ ПЕРЕМІЩЕННЯ СЛУЖБОВИМИ СХІДЦЯМИ ТА ЗАВДАННЯ ІНСТРУКТУВАННЯ

Параметр	Кандидат — новачок (1—2 роки)	Випробувальний термін (3—4 роки)	Постійна штатна посада (5 і більше років)
Основні зміни	Незнайомі посадові обов'язки Самоутвердження	Розроблення нових напрямів розвитку Реакція на зовнішні впливи	Високі ставки Формування бази для працівника, який прийде на зміну Оптимізація потенціалу Уникнення нетерпимості
Задачі та можливості	Терпимість до невизначеності Робота з більш широким колом людей Групові задачі Більш широкий погляд на речі Прогнозування наслідків власних вчинків Відповідальність за умови меншого контролю Вміння працюва-	Розширений діапазон діяльності Робота на виду Управління в умовах різноманіття бізнесу Підвищення робочого навантаження Уміння впливати на людей без застосування сили своїх повноважень Несприятливі умови ведення бізнесу Сприяння запровадженню змін і / чи сприйняттю їх людь-	Стимулювання змін Формування точки зору на перспективи ведення бізнесу Моделювання культурних умов, які стимулюють навчання Несприятливі умови ведення бізнесу Уміння відступати від шаблонів та уникати «мораль-

	ти в умовах постійних змін	ми Збалансованість роботи й особистого життя	ного старіння» Формування довготривалої стратегії та бачення майбутнього організації
	Реалізація стратегії	Загальні уявлення про стратегію	

306

Квешніхова С. А.

Продовження табл. 4.8

Параметр	Кандидат новачок (1—2 роки)	Випробувальний термін (3—\ роки)	Постійна штатна посада (5 і більше років)
Типова спрямованість інструктажів	Прискорення розвитку Акцент на виробленні нових компетенції	Прискорення розвитку Трансформація поведінки та установок (тобто перетворення особистості в цілому) Коригувальні заходи	Трансформація поведінки та установок Корекція поведінки та установок Формування бази для працівника, то прийде на зміну

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [9, с. 277 — 278]

Роль інструктора у процесі навчання визначається як партнерська, фундамент якої створюють такі необхідні інструкторові компетенції, як значний управлінський досвід, далекоглядність і вміння створити довірливі стосунки з учасником.

Перелік завдань інструктора є досить різномірним і залежить від призначення конкретного інструктажу.

Інструктори, задіяні у професійному розвитку керівників, використовують у своїй діяльності цілий спектр різних методів. *Табл. 4.10* описує деякі з таких методів.

Наставництво. Серед широкого спектру визначень цього поняття скористаємося таким: «Наставництво — це процес, при якому співробітник вищого рівня відповідає за кар'єрне зростання та розвиток свого підопічного поза межами рамок звичайних взаємостосунків між керівником і підлеглим» [54, с 246].

Технологія наставництва є, по суті, складовою організаційного навчання. Роль наставника традиційно виконує досвідчений керівник. Ідеальний наставник — це представник управлінської команди даної організації, який знаходиться на кілька рівнів вище учасника навчання.

Можливі ситуації, коли наставник і учасник працюють в одному підрозділі чи в різних. Кожний варіант має свої переваги та недоліки, їх опис пропонує *табл. 4.11*.

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

307

Таблиця 4.9

ПОСЛУГИ, ЩО НАДАЮТЬСЯ ПРОФЕСІЙНИМИ ІНСТРУКТОРАМИ КЕРІВНИКАМ

Набуття компетенції	Розвиток окремих компетенцій	Особистість у цілому

<p><i>Діагноз</i> На робочому місці. На основі множинних критеріїв (360°). На базі центру прискореного розвитку. Оцінка за результатами співбесіди</p>	<p><i>Планування розвитку</i> Формулювання основних бажаних результатів розвитку. Визначення цілей розвитку (ПОВЕДІНКОВИХ, вимірних пов'язаних лі стратегією компанії). Планування дій, спрямованих на розвиток. Документування процесу Забезпечення емоційної готовності виконувати взяті зобов'язання щодо розвитку. Визначення необхідних ресурсів. Визначення методів моніторингу прогресу</p>	<p><i>Виховання керівника</i> Індивідуальні цілі та процес розвитку. Довгострокове партнерство. Інструктор гр,и рилі. суфлера і таємного радника. Трансформація особистості у діловому та / чи культурному плані. Сфокусованість па результатах. Чесний та об'єктивний зворотний зв'язок</p>
<p><i>Зворотний зв'язок</i> З'ясувати сильні сторони та потреби розвитку Виявити основні теми Визначити процедури та основний напрям розвитку</p>	<p><i>Індивідуальні тренінги</i> Цілеспрямоване набуття конкретних навичок і вмінь</p>	<p><i>Оцінка результатів</i> Оцінка руху в напрямі визначених цілей Виявлення сфер, у яких необхідним є подальший розвиток і зростання</p>

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [9, с 273]

308

Таблиця 4.10

ОПИС МЕТОЛІВ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ ПІД ЧАС ІНСТРУКТУВАННЯ УПРАВЛІНЦІВ

Метод	Опис
Ведення журналу (щоденника)	Використовується як для самоаналізу (учасником), так і для аналізу інструктором, з метою виявлення поведіпкових тенденцій керівного управління
Постійне особисте спостереження за опікуваним	Інструктор може приділяти значну кількість часу спостереженню за своїм опікуваним у звичному для нього оточенні, у різних ситуаціях і при виникненні тих чи інших проблем
Пропонування інших варіантів розвитку	Інструктор може знаходити оптимальні варіанти освітніх програм і семінарів. Він може вишукувати можливості для знайомства свого опікуваного з потрібними людьми та пропонувати інші стратегії, що відповідають потребам цього працівника
Регулярна (щоквартальна, (помісячна) перевірка прогресу	Інструктори допомагають керівникам не відходити від обраних цілей шляхом проведення у взаємно узгоджені терміни зустрічей та обговорень. Крім того, за потреби керівник може спілкуватися зі своїм інструктором і поза графіком зустрічей

Оцінка прогресу	Типовими стратегіями оцінки прогресу є використання різних оцінювальних інструментів (наприклад, огляди на основі множинних критеріїв), аналіз об'єктивних результатів, а також інтерв'ю з колегами, керівниками чи партнерами учасника навчання
-----------------	--

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [9, с 291]

309

Таблиця 4.11

ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ ФОРМУВАННЯ ПАР «НАСТАВНИК - УЧАСНИК»

Наставник і учасник працюють в одному підрозділі організації	Наставник і учасник працюють у різних підрозділах організації
(+) Наставник знайомий з великою кількістю людей у колективі, де працює учасник, і має краще уявлення про те, що в ньому відбувається	(+) Наставник знайомий з великою кількістю людей поза межами підрозділу, де працює учасник, і, отже, володіє більш широким поглядом на речі та може забезпечити доступ учасника до ресурсів, недоступних у межах підрозділу. Учасник отримує уявлення про організацію в цілому
(+) Наставнику простіше спостерігати за поведінкою опікуваного і, відповідно, забезпечувати більш об'єктивний зворотний зв'язок	(-) Наставник не може безпосередньо спостерігати за поведінкою свого опікуваного, тому йому доводиться вишукувати можливості, щоб ознайомитися з прикладами його поведінки та оцінити його дії
(+) Наставник володіє відповідними компетенціями у професійній сфері, в якій учаснику необхідний додатковий розвиток	(-) Наставник може мати обмежене уявлення про сферу професійної діяльності опікуваного, оскільки працює в іншому підрозділі
(+) Наставник може пропонувати кандидатуру учасника для призначень у межах свого підрозділу	(+/-) Наставник може пропонувати кандидатуру учасника для призначень поза підрозділом, де працює певний службовець

Примітка: таблиця розроблена на основі джерелі [9, с 3071]

310

Калайткова С. А

Універсальна модель (алгоритм) застосування технології наставництва є таким:

1. Підтвердження мотивації навчатися.
2. Набуття від наставника знань щодо того, як діяти правильно.
3. Первинне відпрацювання компетенцій.
4. Коригувальний зворотний зв'язок від наставника.
5. Відпрацювання компетенцій з корекцією.
6. Фіналізація — підтвердження наставником рівня набутої компетенції.
7. Систематичне застосування компетенції на практиці [54, с 196].

Для успіху цього методу необхідний високий рівень особистої довіри та поваги учасника навчання до наставника.

Важливими характеристиками ефективного наставника є вміння слухати на рівні емпатичного слухання, де емпатія¹¹⁵ — «здатність увійти в емоційний стан іншої особи» [151, с 41].

До ризиків застосування технології наставництва, яка базується на методі «роби, як я», належать такі:

- одна і та ж модель дій може бути гармонійною у виконанні однієї людини та абсолютно не підходити іншій:

- ризик виникнення та закріплення не зовсім правильного вміння, пов'язаний з нерозумінням теоретичної основи дій:

- наставнику необхідно розуміти: те, що йому здається простим та очевидним, може бути достатньо складним для його підлеглого та вимагати неодноразового повторення і закріплення [54, с 197].

На практиці технологія наставництва ще іменується як «менторство».

^{1,5} Empathy (англ.) — співчуття, співпереживання.

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства 311

4.4.7. Коучинг (розвивальна підтримка)

Особливо популярною серед технологій професійної підготовки управлінців-лідерів є коучинг, який розглядається як «принципово важливий засіб досягнення результатів у контексті швидких змін» [93, с 236].

Ця технологія з'явилась у 70—80-х роках минулого століття, але своєї популярності набула протягом останніх 10 років.

Структура коучингу (модель «GROW») передбачає реалізацію таких кроків:

- G (*goal*) — мета. Вибір коучем та його підопічним конкретної проблеми для обговорення та визначення кінцевої мети об-

говорення.

- R (*reality*) — реальність. Коуч і підопічний дають оцінку ситуації, що склалася, та наводять конкретні приклади на підтвердження свого бачення.

- O (*options*) — варіанти дій. Пропонуються шляхи розв'язання визначеної проблеми та відбираються найбільш конструктивні з них.

- W (*wrap-up*) — висновки. Коуч та підопічний виробляють план дій, визначають часові межі для досягнення бажаних результатів та обговорюють способи подолання можливих перешкод [82, с 43-47].

Представимо вищезазначену структуру графічно (рис. 4.10).

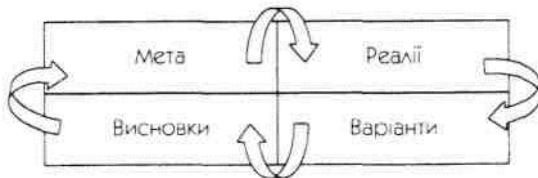


Рис. 4.10. Структура коучингу (модель «GROW») [82, с. 48]

Основним методом коучингу є так звана «трансформаційна бесіда», яка базується на активному слуханні, перефразуванні, уточнювальних і зондувальних запитаннях.

312

На практиці розрізняють різні види коучингу: виконавчий¹⁶ (акцент спрямування на управлінців), колегіальний¹⁷ (акцент на підтримку від колеги), груповий (акцент на роботу з групою), індивідуальний (акцент на взаємодію у форматі один-на-один) та ін.

Російські вчені характеризують коучинг як вид психологічного консультування, «процес, у результаті якого людина визнає свою велич» [146, с 8]. Атмосфера співтворчості є передумовою успішного коучингу, забезпечується як з боку коуча (через запитання, що сприяють виникненню в учасника відчуття безпеки та прагнення до творчості), так і з боку учасника (сміливість дослідження, вибору, прийняття відповідальності). В основу такого бачення технології покладені принципи:

- «Віра в людей та в себе.
- Довіра до світу. Віра в те, що світ підтримує нас, коли ми йдемо своїм шляхом.
- Усвідомленість того, що та як ми робимо.
- Віра в те, що відповіді на запитання є в середині кожної людини.
- Сміливість бажати» [146, с 11 — 12].

Ще одним прикладом застосування технології коучингу є діяльність Міжнародного Еріксонівського університету коучингу, який займається персональним розвитком людини.

Університет заснований у 1980 р., на сьогодні його філіали відкриті у 14 країнах на чотирьох континентах [6, с 21]. Діюча Еріксонівська мережа об'єднує професійних коучів, тренерів і практиків з персонального розвитку.

Технологія коучингу зазначеного університету базується на вченні американського психіатра Мілтона Еріксона, який стверджував, що в людях закладені всі засоби для того, щоб бути успішними, та

визначив такі принципи персонального розвитку:

- Всі люди є нормальними.
 - У кожної людини є всі необхідні їй ресурси.
- ¹⁶ Executive coaching (англ.). ¹⁷ Peer coaching (англ.).

313

- Людина завжди робить найкращий вибір з можливих у певний момент.
- В основі кожного вчинку лежать позитивні наміри.
- Зміни неминучі [6, с. 133-138].

Колегіальний коучинг — взаємне навчання колег — виник на основі теорії навчання як соціального процесу у 1982 р. [131, с 32]. До особливостей цього виду коучингу відносять:

- зв'язок з практикою;
- індивідуалізоване спрямування;
- інтеграція у професійну діяльність;
- спільна відповідальність і співпраця колег.

Реалізація процесу коучингу вимагає від викладача (коуча) реалізації низки функцій, що кардинально різняться від традиційних (табл. 4.12).

Таблиця 4.12

ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРЬОХ МОДЕЛЕЙ ОСВІТИ

Характеристика	Модель I	Модель II	Модель III
Викладач	Передавач	Т мотор	Коуч
Вид знань	Фактичні знання, «знати — що»	Процедурні знання, «знати — як»	Соціальні практики, «знання в дії»
Завдання	Передавати знання	Представляти проблеми	Діяти в реальних ситуаціях
Дії	Знати, пам'ятати	Робити, практикувати	Справлятися, досягати
Вміння	Продукувати коректні відповіді	Обирати коректні методи та застосувати їх	Реалізовувати адекватні дією стратегії
Результати	Вербальні знання, пам'ять	Вміння, спроможність	Соціальна відповідність та відповідальність
Функції викладача	Викладати, пояснювати	Спостерігати, демонструвати	Співпрацювати, підтримувати

Примітка: таблиця розроблена на основі [182, с 6)

3U

Основним інструментом коуча є його власна особистість; «Майстерність коуча на пряму залежить від того, як він сам проживає своє життя, як управляє ним, як пропускає задекларовані принципи "через себе"» [146, с 11],

До найважливіших компетенцій коуча належить уміння надавати ефективний зворотний зв'язок. Табл. 4.13 пропонує опис параметрів такого зв'язку та його наслідки.

Таблиця 4.13

ЯКІСТЬ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ТА ЙОГО НАСЛІДКИ

Поганий зворотний зв'язок	Хороший зворотний зв'язок	Відмінні риси хорошого зворотного зв'язку
Викликає негативну реакцію. Мета — звинуватити	Сприяє налагодженню атмосфери довіри та співробітництва. Основна увага — прогресу підопічного	Сприяє налагодженню контакту з метою обговорення професійних питань. До уваги беруться почуття підопічного

Не сприяє професійному зростанню	Сприяє професійному зростанню	Основна увага — професійним якостям, а не особистим. Надає конкретні вимоги щодо рівня професійної майстерності. Пропонує практичні кроки
Підбиває самооцінку та впевненість у собі	Розвиває здібності підопічного та стимулює його до реалізації свого потенціалу	Підкреслює необхідність розвивати і демонструвати. Вказує як на негативні, так і на позитивні моменти, пропонує конкретні дії
Примушує підопічного губитися у здогадках	Чітко прояснює, що вже досягнуто і що робити далі	Здійснюється контроль засобами питань, акцент — на резюмування основних моментів обговорення. Узгоджується план дій
У <i>тиєничного</i> складається пря-ження, то його дії оцінювали	У підопічного складається враження, що йому справді допомогли	Підопічному пропонується спочатку самому оцінити якість своєї роботи. Надається підтримка на майбутнє

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [82, г, 41]

315

Коучинг визначається дослідниками не лише як технологія навчання, а також як технологія розвитку. Різниця у навчанні та розвитку представлена у *табл. 4.14*.

Таблиця 4.14

РІЗНИЦЯ МІЖ НАВЧАННЯМ ТА РОЗВИТКОМ ЗАДЖ. О'КОНОРОМ

Навчання (те, що ви маєте)	Розвиток (той, хто ви є)
Горизонтальний процес	Вертикальний <i>процес</i>
Лінійне просування	Змінне просування
Удосконалюєте те, що ви маєте	Удосконалюєте те, ким ви є
Додає нові елементи й робить перестановку у розумовій сфері	Робить переоцінку й отримує нові підходи до дії
Безперервна дія	Змінна дія
Відбувається рівномірно	Зазвичай, має проміжок між стадіями

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [20, с 8-9]

На основі аналізу моделі Дж. О'Конора та моделі професійного розвитку Р. Кегана вітчизняні дослідники (Т. Борова) стверджують, що технологія коучингу є соціальним механізмом, який допомагає людині перейти до якісно нового стану [20].

316

4.4.8. Використання інформаційних технологій у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів

Запровадження сучасних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних (ІКТ), розширює можливості організації професійної освіти та сприяє її розвитку.

Імплементація ІКТ у практику професійної підготовки управлінців сприяє досягненню кількох суттєвих для розвитку лідерського потенціалу результатів, а саме:

- розширення доступу та вибору;
- покращення якості та ефективності навчання;
- створення можливостей для обміну досвідом і комунікації. *Доступ до інформаційних ресурсів.*

Сучасні ІКТ дають змогу

сформувати необхідно для навчального процесу інформаційне середовище, наприклад у формі електронної бібліотеки різноманітних інформаційних джерел. Прикладом останнього можуть слугувати електронні інтерактивні посібники, адаптивні тести, мультимедійні кейси, відеоінтерв'ю, бази даних з

можливістю оперування ними тощо.

Комп'ютерні ігри та імітації. Базуються на комплексі імітацій робочих ситуацій. Часто мають вид зімітованого одного дня керівника. Можуть містити засоби мультимедіа, рольові ігри, вправи на стратегічне мислення тощо. Важливими навчальними цілями є орієнтація на цілісне і системне мислення плюс здатність діяти.

Професійні та соціальні мережі. Формуються як елемент навчальних програм для розвитку лідерських якостей. Доступ до мереж передбачає доступ до персональних сторінок конкретної професійної або соціальної мережі, можливість синхронної та асинхронної комунікації, доступ до інформаційних ресурсів визначеної тематики, участь у вебінарах і курсах дистанційного навчання. Найвища цінність мереж — це спільнота колег-однодумців.

317

Сучасна практика демонструє широкий спектр засобів, розроблених на основі ІКТ, для реалізації програм професійного розвитку, їх поділяють на такі види: тренувальні (тренажери) діагностичні, імітаційні, моделювальні, демонстраційні, інфор-аційно-пошукові, навчально-ігрові та ін. [17, с 1981.

Дистанційна освіта. Комплексне застосування ІКТ на рівні сіх вищезначених можливостей представлено у системі істанційної освіти. Серед широкого спектру визначень поняття «дистанційне навчання» скористаємося означенням, запропонованим фахівцями Європейської Комісії: «Дистанційне (електронне) навчання — це використання нових технологій мультимедіа та Інтернет ля підвищення якості навчання за рахунок поліпшення доступу до ресурсів і сервісів, а також віддаленого обміну знаннями та спільної діяльності» [122, с 203).

До основних переваг електронного навчання (дистанційне навчання на основі ІКТ) належать:

- можливість навчатися без відриву від професійної діяльності;
- гнучкість — можливість вибору (часу, траєкторії тощо);
- оперативне оновлення контенту;
- взаємодія з колегами, комунікація;
- широкий доступ до інформаційних джерел та їх різноманітність (відео, аудіо, бази даних, текстова інформація тощо);
- адаптація засобів до індивідуальних потреб і спроможностей учасника навчання, можливість оперативної самооцінки наявного професійного рівня.

Для організації електронного навчання використовуються спеціальні програмні комплекси, які містять цілий спектр засобів для забезпечення організаційної, інформаційної та методичної підтримки процесу навчання.

Сучасна практика демонструє широкий спектр прикладів застосування вищезазначених методів і технологій. Рісую, що їх об'єднує, є притаманний їм фактор соціальної взаємодії. Цей факт не є випадковим, оскільки засвідчує безпосередній зв'язок з лідерством: «Лідерство — тип управління, що базується на соціальній взаємодії в організації» [72, с 604).

318

Ще однією з важливих характеристик, яка поєднує вищеописані методи та технології, є зміщення акценту навчання з викладання на засвоєння, з того, хто навчає (викладача, експерта, наставника, консультанта, тренера тощо) на того, хто навчається (засвоює). Таке зміщення веде до кардинального перегляду базових принципів взаємодії та побудови навчальних програм.

Різниця між викладанням і засвоєнням починається від етимології цих слів і завершується конкретними вимогами щодо організації навчання.

Цікавим є той факт, що у старокитайському письмі термін «навчання» передається двома ієрогліфами:

- Перший ієрогліф означає «вивчати» і складається з двох символів, один з яких означає «накопичувати знання» і розміщується над другим символом, що зображає дитину у дверному прорізі.
- Другий ієрогліф означає «постійно практикуватися» та зображає пташеня, що розмахує крильцями в надії покинути гніздо.

Таке символічне поєднання робить акцент саме на засвоєнні, активній позиції того, хто навчається, та розглядає навчання як «шлях до самовдосконалення та пізнання світу» [118, с 34].

Для того, щоб процес навчання був спрямований на засвоєння, необхідним є виконання низки умов:

- Активність учасників у процесі навчання та діалогова комунікація.
- Обмін досвідом шляхом забезпечення практичної спрямованості навчання, широке залучення експертів, успішних практиків, досвідчених спеціалістів у конкретній галузі, глибокий аналіз власного досвіду.
- Гнучкість програми стосується як змістового аспекту, так і методичного, оскільки вимагає від

викладача відчуття аудиторії, професійної «чутливості» та відповідного реагування на отримані сигнали.

• Рівень цілей у навчальному процесі. Навчальний процес управлінців характеризується домінуючою роллю 3-го та 4-го рівнів цілей навчального процесу, де: Рівень 1 — Інформація.

319

Рівень 2 — Вміння та навички. Рівень 3 — Ноу-хау¹¹⁸ як здатність вирішувати проблеми. Рівень 4 — Розуміння¹¹⁹ як здатність породжувати нові концептуальні моделі для вирішення нових проблем.

• Наявність права вибору з боку учасника. Індивідуалізація навчання.

Оцінка навчальних потреб¹²⁰ (далі — ОМИ) виступає важливою складовою алгоритму розроблення та реалізації навчальних програм для управлінців.

ОНИ здійснюється як на початку реалізації програми, так і під час її проведення. ОНП є інтеграцією результатів аналізу даних відповідної предметної галузі, специфіки відповідної діяльності та рівня вхідних компетенцій конкретної цільової аудиторії.

Серед методів для ОНП виділяють інтерв'ю, спостереження, аналіз посадових інструкцій (профілів посад, моделей професійних компетенцій), анкетування, проведення фокус-груп тощо.

Представлений у цьому підрозділі спектр методів розвитку компетенцій відображає найбільш популярні з них. Презентовані у підрозділах 3.2—3.5 програми професійної підготовки управлінців-лідерів засвідчили широку варіацію у формуванні методичного підґрунтя цих програм і прикладів застосування зазначених методів і технологій професійного розвитку управлінців.

¹¹⁸ Know-how (англ.).

¹¹⁹ Understanding (англ.).

¹²⁰ Training needs assessment (TNA).

320

4.5. Оцінювання ефективності програм професійної підготовки управлінців-лідерів

4.5.1. Рівні та складові оцінювання ефективності навчальних програм

Оцінювання ефективності є елементом проектування навчальних програм. Критерії та методи оцінювання ефективності програми мають бути спроектовані до початку навчання.

В освітній практиці добре відомими є 5 рівнів і 6 типів показників ефективності навчання за Дж. Філіпсом та Р. Стоуном:

Рівень 1. Реакція та ступінь задоволеності учасників. Акцент робиться на програмі, майстерності викладачів, актуальності змісту, практичній спрямованості навчання.

Рівень 2. Процес і результати навчання. Акцент — на перевірці навчальних результатів.

Рівень 3. Вплив на практичну діяльність. Акцент робиться на можливість застосувати отримані результати на практиці та по-ведінкові зміни, стимульовані процесом навчання.

Рівень 4. Вплив результатів навчання на бізнес. Акцент — на зміни в організації, корпоративній культурі.

Рівень 5. Повернення інвестицій на навчання. Акцент робиться на фінансових бенефіціях, отриманих організацією у результаті навчання її співробітників.

6-й тип показників — нематеріальні бенефіції від навчання. Акцент робиться на зміни в організаційній культурі.

На рівні освітньої інституції, що реалізує програми з професійного розвитку управлінців, ефективність навчання оцінюється на рівнях 1-3¹²¹.

Типовими інструментами для оцінювання ефективності програми її учасниками (рівень 1) є анкети із закритими та відкритими запитаннями. На рівні 2—3 такими інструментами слугують методи оцінювання компетенцій.

¹²¹ На рівнях 3—6 спінування можливе за безпосередньої участі компанії, в якій працює управлінець.

321

До основних принципів оцінювання ефективності навчальних програм належать: об'єктивність, прозорість, чесність, фактичність (а не формальність), націленість на використання результатів оцінювання у майбутньому, дотримання етичних норм.

За часом проведення вирізняють такі види оцінювання:

- до початку навчання (ex ante) — діагностика групи, потреб, очікувань;
- у процесі навчання — моніторинг навчального процесу;
- після навчання — оцінка навчальних результатів та якості програми після завершення;
- відстрочене оцінювання (ex post). Оцінювання навчальних результатів після певного часу дає змогу виявити вплив навчальних результатів на практичну діяльність учасників (рівень 3).

Оцінювання передбачає реалізацію наступних етапів:

I етап — планування оцінювання.

II етап — проектування оцінювання.

III етап — збір даних.

IV етап — аналіз даних.

V етап — звіт (опис результатів, пояснення, рекомендації на майбутнє).

VI етап — оприлюднення.

Для оцінювання якості програм її учасникам, як правило, пропонують анкети із запитаннями відкритого та закритого типу.

Структура анкет різниться і залежить від специфіки програми та інституції, яка її реалізує. У той же час можна виділити такі типові блоки оцінювальних анкет:

- Вступна частина: мета оцінювання; наслідки оцінювання; інструкція щодо заповнення анкети.

- I блок — характеристики учасника: вік, стать, освіта, місце проживання, професія, стаж тощо.

- II блок — оцінка діяльності викладача(ів): рівень доступності пояснення матеріалу, управління часом, загальний рівень підготовки, зорієнтованість на практику тощо.

- III блок — оцінка навчального матеріалу: актуальність змісту, рейтинг тем, орієнтація на практичну діяльність, відповідність використаних методів цілям навчання тощо.

322

- IV блок — відповідність очікуванням, цілям, потребам: рівень відповідності отриманих навчальних результатів очікуванням учасника, заявленим цілям, потребам практичної діяльності тощо.

- V блок — оцінка рівня організації та логістики: рівень навчальних приміщень, навчального обладнання, умови проживання, харчування, транспортне забезпечення, організаційна підтримка, інформаційна підтримка, технічна підтримка тощо.

4.5.2. Методи оцінювання професійних компетенцій управлінців-лідерів

Перехід на засади компетентнісного підходу веде до зміни ключових принципів і самої філософії оцінювання навчальних результатів порівняно з традиційно орієнтованою професійною освітою. Це, зокрема, ілюструє *табл. 4.15*.

Таблиця 4.15

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Компетентнісна орієнтація	Традиційна орієнтація
Проектування результату (цілі, завдання, релевантні критерії оцінок, вимірність, стійкість)	Варіативність змісту. Результати відрізняються у різних навчальних груп
Варіативність тривалості (гнучкі вимоги до кожного, врахування індивідуального «ритму»)	Заданість тривалості (незалежно від індивідуальної «розмірності навчального кроку»)
Оцінка відповідно до критеріїв	Оцінка відповідно до норми
Вимірювання базується на заданому стандарті при однозначних критеріях	Знання нормовані у формі процентних «заданостей» чи ступенів

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [8. г. 10]

323

Широке запровадження у систему професійної освіти управлінців компетентнісного підходу потребує розроблення і використання відповідних методів для вимірювання навчальних результатів у формі професійних компетенцій.

Комплексна модель оцінки охоплює всі стадії процесу професійного навчання: контекст, вклад, реакції та результати. Техніки, що використовуються для кожного з аспектів, представлені у *табл. 4.16*.

Таблиця 4.16.

ТЕХНІКИ ОЦІНЮВАННЯ

Аспект	Техніки
Контекст (до навчання)	Інтерв'ю, опитувальники, брифінги, письмові тести, метод «360°»
Вклад (під час навчання)	Оцінювальні сесії, опитувальники, письмові та практичні тести, спостереження за поведінкою, інтерв'ю, метод репертуарних решіток

Реакції (на навчання)	Опитувальники, інтерв'ю
Результати (після навчання)	Інтерв'ю, опитувальники, метод «360°», атестація, вимір ефективності виконання, вимір результатів

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [138, с. 213]

До розповсюджених сьогодні методів оцінювання поведінково-вих компетенцій управлінця-лідера належать, зокрема, такі:

- Імітація робочих ситуацій: спостереження за діями управлінця у зімітованих робочих ситуаціях з метою виявлення та оцінки необхідних професійних компетенцій.

- Метод «360°»: в основі лежить оцінка рівня наявності базових професійних компетенцій управлінця відповідно до визначених індикаторів з боку самого фахівця, його керівника, колег і підлеглих.

- Психологічні тести.

324

- Інтерв'ю: на основі поведінкових ліній дають змогу з'ясувати, яким чином попередній досвід роботи управлінця пов'язаний з ознаками лідера.

Додаток Р містить більш детальну інформацію щодо специфіки використання зазначених методів.

Л. Спенсер і С. Спенсер у своєму дослідженні [157] ідентифікували такі методи оцінювання компетенцій у порядку спадання їх валідності: центри оцінки / розвитку (0,65); інтерв'ю (поведінкове) (0,48—0,61); тести (з використанням робочих прикладів) (0,54); тести здібностей (0,53); особистісні тести (0,39); біографічні дані (0,38); рекомендаційні листи (0,23); інтерв'ю (неповедінкове) (0,05—0,19) [157, с 263].

*Центри оцінки*²². Найбільш значущих результатів щодо практичного застосування методів оцінювання професійних компетенцій досягли так звані центри оцінки. Діяльність таких центрів сфокусована здебільшого на визначенні поведінкових компетенцій управлінців.

Високий показник валідності щодо оцінки компетенцій у центрах пояснюється використанням цілого комплексу методів, серед яких, зокрема:

- Тести здібностей (набір міні-завдань з бізнес-тематики, які необхідно виконати за обмежений час).
- Особистісний опитувальник (перелік коротких завдань щодо стилів поведінки, яким надається перевага).

- Рольові ігри (розмова з колегою, з підлеглим, з клієнтом).

- Групові дискусії (вирішення проблеми у групі).

- Індивідуальні ділові завдання (ознайомлення з документами та прийняття рішення з визначеної проблеми).

- Аналітичні презентації (розгляд і виконання бізнес-кейсу та презентація свого рішення комісії).

- Вправи на збір інформації (виявлення найбільшої кількості фактів із визначеної проблеми і прийняття рішення).

- Виступи.

Assessment-center (англ.).

325

- Рольові та ділові ігри.

- Вправи на консультування та коучинг колег [133; 157] Серед інших типових характеристик діяльності таких центрів виділяють такі:

- За учасниками спостерігають спеціально підготовлені асесори (спостерігачі).

- Оцінка відбувається шляхом комбінування методів і включає в себе модулювання основних елементів роботи.

- Інформація збирається за результатами застосування всіх технік.

- Одночасно оцінюється кілька учасників.

- Шість учасників — досить характерна кількість для проведення групових вправ [93, с 92].

Центри, по суті, є додатковим ресурсом і досить важливим інструментом для розроблення програм розвитку управлінців. Саме тому їх діяльність часто передбачає і розроблення та реалізацію програм з розвитку компетенцій: «У центрах визначаються конкретні потреби співробітника, з урахуванням яких для нього виробляються програма навчання й порядок ротации посад» [99, с 264].

Іноді на практиці діють відокремлено центри оцінки та центри розвитку. Організації використовують центри оцінки під час прийому на роботу, кар'єрного просування, оцінювання потенціалу співробітників, оцінювання потреб у розвитку. Акцентування на розвитку потребує того, щоб отримана інформація використовувалась для розроблення відповідних навчальних програм.

Традиційно центри оцінювання і центри розвитку використовують подібні методи та їх поєднання,

серед яких: тести здібностей, особисті опитувальники, групові дискусії, презентації, вправи для моделювання управлінської діяльності¹²³, рольові ігри, індивідуальні інтерв'ю тощо.

Табл. 4.17 ілюструє відмінності між центрами розвитку та центрами оцінки.

In-tray (англ.).

326

Таблиця, 4.17

ВІДМІННОСТІ МІЖ ЦЕНТРАМИ РОЗВИТКУ ТА ЦЕНТРАМИ ОЦІНКИ

Показник	Оцінювання Розвиток		
Мста	Планування розвитку / кар'єри	Просування по службі / розвиток	Відбір / оцінка
Назва	Центр розвитку		Центр оцінки
Філософія	Налається учасником	Формується спільно з учасником	Налається кандидату
Метод	Самооцінка / оцінка колегами	Оцінка зі зворотним зв'язком	Тестування /без зворотного зв'язку
Роль спостерігача	Підтвердити результати	-	Винести рішення
Містить у собі	Матеріали для отримання уявлення про себе	-	Когнітивний тест
Результат	План особистого розвитку	Звіт	Рішення про відбір
Інформація про вправи	Відкрита	-	Закрита
Представлення зворотного зв'язку	Після кожної вправи	Після всього процесу	Не надається
Власник інформації	Учасник	Учасник і організація	Організація
Тривалість	2—3 дні	1—2 дні	1 день

Примітка: таблиця розроблена на основі джерела [93, с 94]

327

Важливо підкреслити, що жодний з наявних методів оцінювання компетенцій не є абсолютним. Тому для отримання максимально об'єктивної картини щодо наявності професійних компетенцій в управлінця є необхідним застосування комплексу оцінювальних інструментів.

Практика оцінювання якості програм професійної підготовки управлінців-лідерів засвідчує свою ефективність за умови реалізації кількох факторів:

- готовність персоналу освітніх інституцій до застосування компетентнісного підходу;
- наявність необхідної інформаційної та методичної інфраструктури для оцінювання компетенцій;
- тісна співпраця з організаціями, в яких працюють управлінці — учасники програм.

Висновки до розділу 4

Здійснений аналіз дає змогу констатувати такі висновки:

1. Освітня парадигма професійної підготовки управлінців-лідерів є інтеграцією та результатом дії:
 - нової управлінської парадигми — лідерства;
 - нової освітньої парадигми — людиноцентризму.
2. Структура професійної підготовки управлінців-лідерів є відображенням діючих тенденцій розвитку освітньої сфери, положень компетентнісного підходу і теорії та практики лідерства як вищого еволюційного рівня управління.
3. Орієнтиром для розроблення та реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів виступає профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера. Відображення теоретичних положень

компетентнісного підходу у практичній

площині передбачає розроблення профілю посади (набір базових компетенцій), який слугує одночасно детермінатором і шаблоном розвитку при реалізації програм професійної підготовки.

328

4. Розвиток лідерського потенціалу управлінців передбачає реалізацію стратегії збалансування індивідуальних та організаційних потреб розвитку із загальним профілем управлінця-лідера.

5. Ефективність освітніх програм з розвитку лідерського потенціалу управлінців залежить від врахування при їх розробленні та реалізації принципів професійної підготовки управлінців-лідерів.

6. Наявність у профілі управлінця-лідера трьох видів професійних компетенцій (знаннєвих, вміннєвих, поведінкових) передбачає необхідність застосування на практиці відповідних методів для оцінки та розвитку компетенцій.

7. Домінуюча щодо інших видів роль поведінкових компетенцій (до яких належать мотиви, психофізіологічні особливості та Я-концепція людини у формі установок, цінностей та образу Я-людини) у профілі управлінця-лідера актуалізує необхідність дослідження, розроблення та апробації на практиці методів оцінювання та розвитку поведінкових компетенцій.

8. Процес оцінювання ефективності програм професійної підготовки управлінців-лідерів є важливим інструментом для забезпечення їх якості.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано новий підхід до реалізації професійної підготовки управлінців в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Запропонована освітня парадигма професійної підготовки управлінців-лідерів є відображенням формування та імплементації у життєдіяльність суспільства нової управлінської парадигми — лідерства та нової освітньої парадигми — людиноцен-тризму.

На основі аналізу провідного зарубіжного досвіду, застосування методології компетентнісного підходу в монографії визначено й обґрунтовано теоретичні та методичні засади, концептуальні лінії у розробленні, запровадженні та оцінюванні ефективності програм професійної підготовки, спрямованих на розвиток лідерського потенціалу управлінців.

В основу дослідження покладена така гіпотеза: сучасна професійна підготовка управлінських кадрів повинна бути переосмислена у ракурсі тенденцій суспільного розвитку та, зокрема, соціального управління і, як результат, трансформована у напрямі розвитку лідерського потенціалу, що потребує відображення та запровадження відповідних закономірностей, принципів, змісту, методів і технологій для забезпечення професійної підготовки управлінців-лідерів.

Одержані у процесі дослідження результати підтвердили правомірність вихідних положень зазначеної гіпотези та стали підґрунтям для формування висновків, поданих далі.

330 *Калашніков С. А.*

1. Сутність лідерства та його актуальність в умовах сучасного суспільного розвитку

Лідерство — управлінська парадигма, сутність якої відповідає сучасним реаліям і тенденціям розвитку суспільства.

Лідерство визначається як положення (стан) особистості та процес залучення послідовників до певної діяльності. Першо-умовою прояву лідерства є особистість лідера (лідерські якості особистості).

Виділяють два основні види лідерства — індивідуальне та ін-ституційне (організаційне).

Лідерство є вищим еволюційним та якісним рівнем управління. Еволюційна трансформація сутності управління та, відповідно, сутність лідерства відображена на *рис. 1*.



Рис. 1. Трансформація сутності управління через еволюційні рівні та сутність лідерства як вищого еволюційного рівня

Сучасні суспільні трансформації (ціннісна, організаційна) та наявні тенденції (глобалізація, демократизація, інформатизація (технологізація) і «тріумф особистості») актуалізують потребу в лідерстві. Лідерство є тією управлінською парадигмою, запровадження якої потребує сучасне суспільство задля забезпечення свого прогресивного поступу. Відсутність лідерського потенціалу в управлінців чинить перешкоди суспільному прогресу.

331

2. Професіоналізація управління

Професіоналізація управління — це процес, метою якого є підвищення ефективності управління, що передбачає діяльність з:

- розвитку управлінців задля покращення їх професійного рівня;
- розроблення, запровадження та модернізації інструментів управління у формі відповідних методів, засобів і технологій задля створення управлінської інфраструктури;
- формування відповідного світогляду у формі філософії управління (поняття, принципи, методологія) задля наявності відповідних орієнтирів щодо реалізації самого управління.

Становлення системи професійної освіти управлінських кадрів з кінця XIX ст. до нашого часу тісно пов'язане з еволюцією теорії управління та практикою професійної діяльності управлінців. Криза управління, притаманна даному етапові суспільного розвитку, є наслідком реалізації застарілих парадигм професійної підготовки управлінців — адміністративної та менеджерської.

В умовах констатації лідерства як вищого еволюційного та якісного рівня управління очевидною стає потреба трансформації засад, на яких має здійснюватися професіоналізація управління на даному етапі суспільного розвитку.

І професійна підготовка управлінців як складова професіоналізації управління має бути переосмислена через призму принципів нової управлінської парадигми — лідерства.

3. Застосування компетентнісно орієнтованого підходу до професійної підготовки управлінців

Компетентнісно орієнтований підхід є інструментом для оновлення освітньої парадигми професійної підготовки управлінців. Застосування алгоритму компетентнісного підходу на основі функціонально-компетентнісного аналізу до реалізації програм професійної підготовки і розвитку управлінців передбачає реалізацію таких кроків:

332

Калдштькова С. л

1. Побудова моделі базових професійних компетенції Результат — профіль посади.
2. Комплексна оцінка наявних компетенцій. Результат — профіль управлінця № 1 (до професійного навчання).
3. Визначення різниці між необхідними та наявними компетенціями. Результат — навчальні потреби.
4. Розроблення навчальної програми та її реалізація.
5. Оцінка навчальних результатів. Результат — набуті компетенції та профіль управлінця № 2 (після професійного навчання).

4. Провідний зарубіжний досвід професійної підготовки управлінців-лідерів

Аналіз зарубіжних програм професійної підготовки управлінців-лідерів провідних освітніх інституцій засвідчує їх різноманітність щодо змісту, форм, методів, технологій і засобів, які використовуються освітніми інституціями. Типово реалізація програм з лідерства здійснюється з орієнтацією на конкретні сфери діяльності (державне управління, освіта, бізнес тощо).

5. Структура професійної підготовки управлінців-лідерів

Структура професійної підготовки управлінців-лідерів є результатом застосування положень щодо сутності лідерства, засад людиноцентризму як сучасної освітньої парадигми та положень компетентнісного підходу до процесу професійної підготовки управлінців. Структура має вигляд, представлений на *рис. 2*.

Структура засвідчує:

- визначальну роль суспільних цінностей при проектуванні та реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів;
- наявність базових принципів такої підготовки;
- виконання системою підготовки суспільного призначення -«творення лідерів»;

333

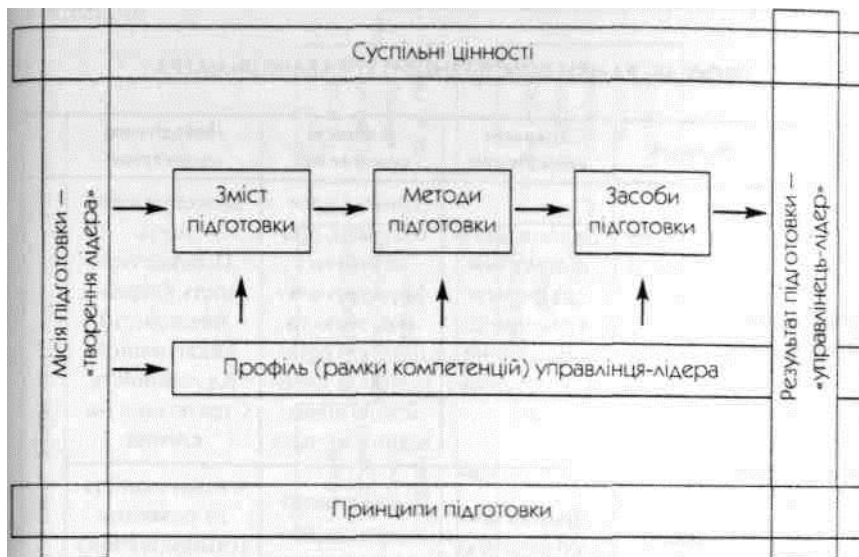


Рис. 2. Структура професійної підготовки управлінців-лідерів

• наявність «профілю лідера» як «точки відліку» та «кінцевого пункту» процесу підготовки;
 І* взаємоузгодженість (когерентність) основних компонентів освітнього процесу (мети, змісту, методів, засобів, результатів); • спрямованість процесу на особистість лідера як результат І професійної підготовки управлінців.

Орієнтиром для реалізації програм професійної підготовки управлінців в умовах сучасних суспільних трансформацій і викликів є профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера як інтегрований і збалансований набір знань, умінь і поведінкових і компетенцій, необхідних для якісного виконання лідерських функцій. Базовими функціями лідера відповідно до визначеної сутності лідерства є функції, спрямовані на виконання ролі архітектора, вчителя та слуги. Профіль управлінця-лідера представлений у табл. 1.

334

Таблиця 1

ПРОФІЛЬ (РАМКИ КОМПЕТЕНЦІЯ) УПРАВЛІНЦЯ-ЛІДЕРА

Домінуючу роль у профілі управлінця-лідера відіграють саме поведінкові компетенції.

Стратегія розвитку лідерського потенціалу в управлінців є механізмом збалансування індивідуальних та організаційних потреб із загальним профілем лідера задля забезпечення індивідуального й організаційного розвитку. Схематичне зображення стратегії представлено на рис. 3.

Роль	Функція	Знаннєві компетенції	Вміннєві компетенції	Поведінкові компетенції	
Архітектор	Прогнозувати, проектувати і формувати місію, візію та цінності організації	Знання, які є підґрунтям для формування місії, візії та цінностей організації	Вміння прогнозувати, проектувати і формувати місію, візію та цінності організації за допомогою відповідних методів	Цілеспрямованість Прогностичність (передбачливість) Аналітичність Адаптивність Стратегічне мислення	В
Вчитель	Розвивати людей (у т.ч. і себе)	Знання потреб розвитку людей (у т.ч. і себе)	Вміння застосовувати методи розвитку людей (у т.ч. і себе)	Спрямованість на розвиток (саморозвиток) Емоційний інтелект Інновативність	В ш
	Втілювати				-

Слуга	місію, цінності та візію через створення можливостей для людей Цінувати людей	Знання стратегій (шляхів) і ресурсів для втілення місії, цінностей і візії	Вміння запроваджувати стратегії, використовувати ресурси	Гуманність Людяність Проактивність Позитивізм	в 'к
Специфічні компетенції відповідно до сфери діяльності					

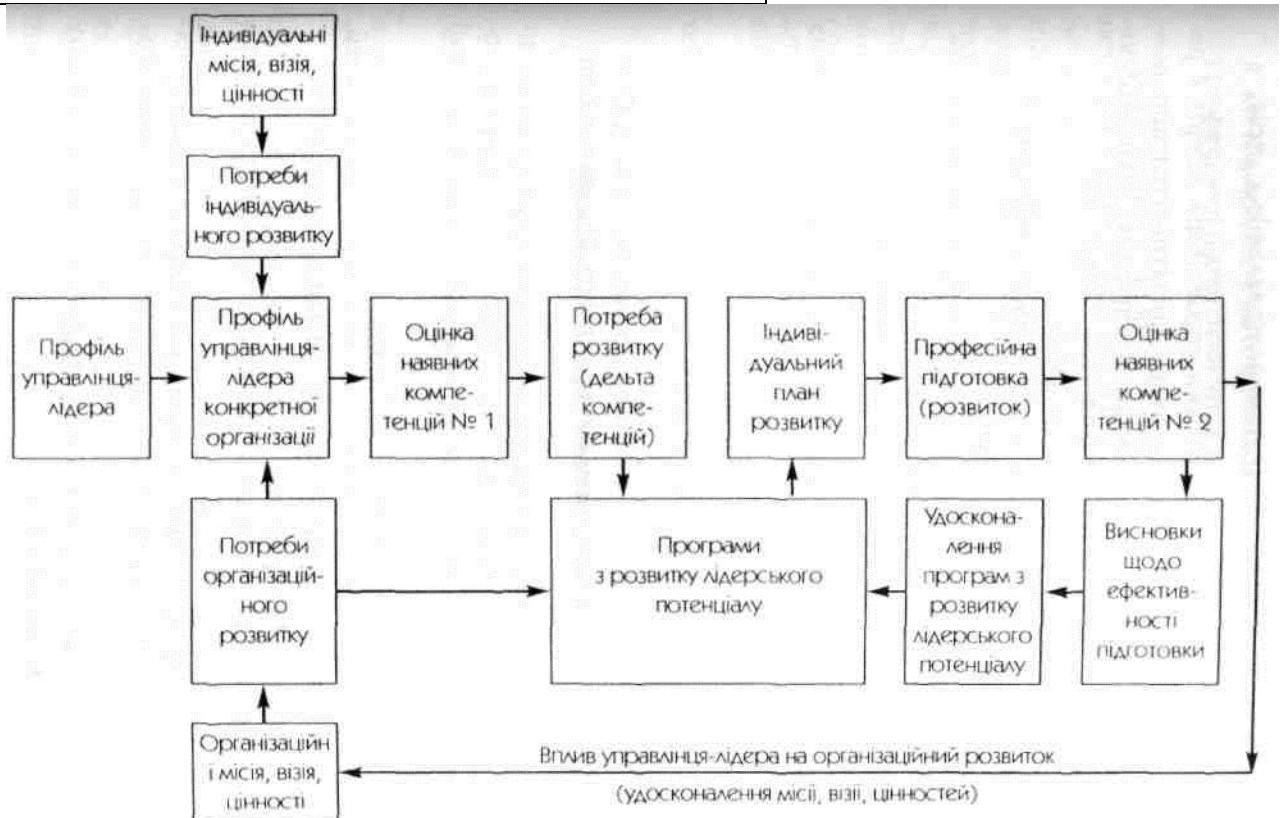


Рис. 3. Стратегія розвитку лідерського потенціалу в управлінців
336

6. Принципи професійної підготовки управлінців-лідерів

Принципи професійної підготовки управлінців-лідерів є результатом врахування принципів сучасної освітньої парадигми — людиноцентризму, принципів навчання дорослих і закономірностей професійної підготовки управлінців-лідерів. Це:

- Принцип 1 — «Орієнтація на профіль».
- Принцип 2 — «Домінування поведінкових компетенцій».
- Принцип 3 — «Виховання лідерів».
- Принцип 4 — «Опора на цінності, духовність і моральність».
- Принцип 5 — «Розвиток потенціалу».
- Принцип 6 — «Рефлексія для самопізнання».
- Принцип 7 — «Вибір, свобода та творчість».
- Принцип 8 — «Розподілена відповідальність та позитивна мотивація».
- Принцип 9 — «Партнерство та діалогічність».
- Принцип 10 — «Актуальність змісту».
- Принцип 11 — «Адекватність методів».
- Принцип 13 — «Лідер для лідера».

7. Зміст професійної підготовки управлінців-лідерів

Імплементація профілю (рамки компетенцій) управлінця-лідера передбачає відображення у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів певних змістових блоків у такій послідовності:

- (1) Лідерство: сутність та значення.
- (2) Індивідуальне лідерство. Розвиток лідерських якостей.
- (3) Організаційне лідерство. Організаційний розвиток.

- (4) Стратегічне лідерство.
- (5) Інноваційне лідерство. Управління змінами та запровадження інновацій.
- (6) Галузеве лідерство (залежно від сфери діяльності, наприклад — державне лідерство, освітнє лідерство, підприємницьке лідерство тощо).
- (7) Глобальне лідерство (з орієнтацією на міжсекторальну та міжнародну взаємодію).

337

8. Методики, методи і технології професійної підготовки управлінців-лідерів

Домінування у профілі управлінця-лідера поведінкових компетенцій потребує при реалізації програм професійної підготовки управлінців для розвитку їх лідерського потенціалу використання відповідних методик, методів і технологій, до яких, зокрема, належать: методика Спенсерів, метод оповідача (сторі-теллінг), навчання через дію (розвивальні призначення, короткотермінові заходи, групові та індивідуальні проекти, «польові дослідження»), модель самокерівного навчання Р. Бояциса, консультування (консалтинг), інструктування, наставництво (менторство), коучинг (виконавчий, колегіальний, груповий, індивідуальний), інформаційно-комунікаційні технології (дистан-І ційна освіта, професійні та соціальні мережі).

Ефективність використання зазначених методик, методів і технологій засвідчує провідна практика підготовки лідерів.

9. Оцінка ефективності програм професійної підготовки управлінців-лідерів

Ефективність програм з розвитку лідерського потенціалу управлінців залежить від врахування при їх розробленні та реалізації принципів професійної підготовки управлінців-лідерів.

Оцінка ефективності програм професійної підготовки управлінців-лідерів є важливим інструментом для забезпечення їх якості.

Оцінка ефективності зазначених програм містить оцінку реакції та ступеня задоволеності учасників, оцінку навчальних результатів у формі професійних компетенцій та їх вплив на практичну діяльність (поведінкові зміни, стимульовані процесом навчання).

Типовими інструментами для оцінювання ефективності програми її учасниками є анкети (із закритими і відкритими запитаннями) та інтерв'ю.

Для оцінки навчальних результатів використовують методи [оцінювання компетенцій. До розповсюджених сьогодні методів



338

Калашткова С А

оцінки поведінкових компетенцій управлінця-лідера належать, зокрема, такі: імітація робочих ситуацій, «Оцінка 360°», психологічні тести, інтерв'ю.

Найбільш значущих результатів щодо практичного застосування методів оцінювання професійних компетенцій досягли центри оцінки, які, по суті, є додатковим ресурсом і досить важливим інструментом для розроблення програм розвитку управлінців.

10. Адаптація провідного зарубіжного досвіду до українських реалій

Вітчизняна система професійної підготовки управлінців потребує модернізації своїх базових параметрів на засадах лідерства. Визначення цих параметрів має здійснюватися на основі реалізації низки кроків, серед яких:

- аналіз специфіки сучасного управління та тенденцій його розвитку;
- ідентифікація ключових вимог суспільства до управління та безпосередньо професіоналізму управлінця;

- аналіз і врахування провідного зарубіжного досвіду професійної підготовки управлінців;

- розроблення та апробація інноваційних моделей професійного розвитку управлінців;

- аналіз, систематизація та дисемінація результатів апробації моделей.

Застосування для розроблення вітчизняних моделей провідного зарубіжного досвіду потребує, передусім, його адаптації до національних і локальних параметрів. Адаптація має стосуватися змістового (у т.ч. мовного), методичного, організаційного і технологічного аспектів.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОМПОНЕНТИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ¹

Компонент	Визначення	Ознаки

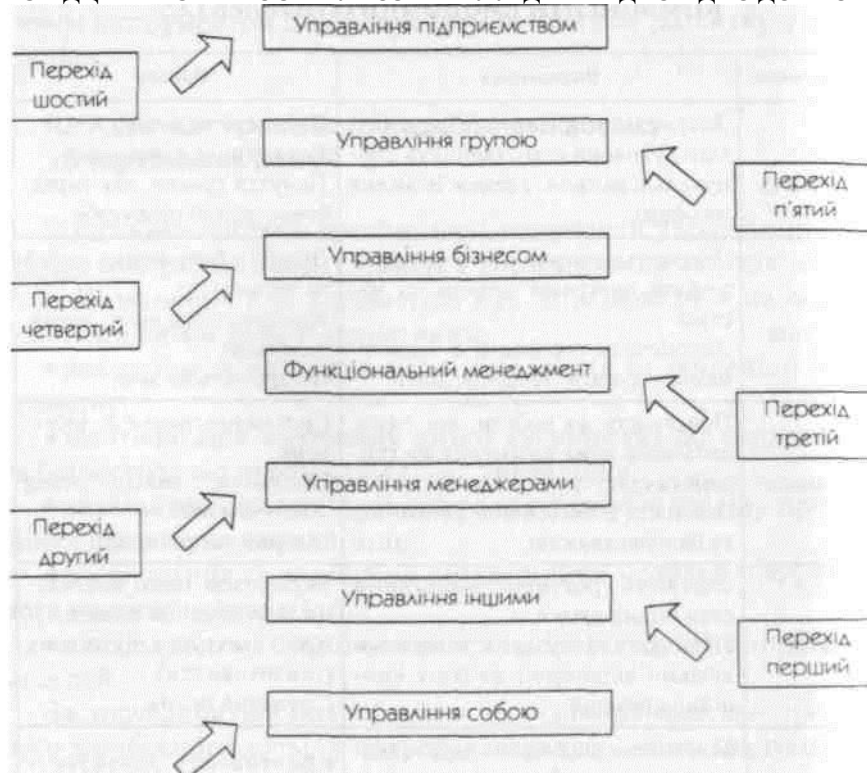
Самосвідомість	Здатність розрізнати і розуміти свій духовний стан, емоції та спонукальні мотиви, а також їх вплив на інших	Впевненість у собі Реалістична самооцінка Почуття гумору, яке передбачає іронію щодо себе
Саморегуляція	Здатність контролювати та вимірювати негативні позиви та настрої Здатність не поспішати із судженнями — думати, перш ніж діяти	Довіра з боку інших людей та чесність Комфортність щодо невизначеності Відкритість до змін
Мотивація	Пристрасть до роботи, що виходить поза межі прагнення до грошей та статусу Здатність досягати цілі з енергією та наполегливістю	Сильне прагнення до досягнень Оптимізм, навіть перед обличчям невдач Відданість організації
Емпатія	Здатність розуміти емоційний стан інших людей. Навички спілкування з різними людьми відповідно до їхніх емоційних реакцій	Експертиза щодо виховання та утримання талантів Крос-культурна чуттєвість (сензитивність) Служіння іншим
Соціальні навички	Мистецтво управління взаємовідносинами та побудови соціальних мереж Здатність знаходити спільну основу та встановлювати психологічний контакт(рапорт)	Ефективність лідерства у здійсненні змін Переконливість Експертиза у побудові команд та лідерстві в них

¹ *Филонову* С. У. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы / С. Р. Филонович // Российский журнал менеджмента, — 2003. — № 2. — С. 9.

140

Додаток В

«СХІДЦІ МАЙСТЕРНОСТІ* У РОЗВИТКУ ЛІДЕРА ВІДПОВІДНО ДО ТЕОРІЇ «ТРУБОПРОВІДУ ЛІДЕРСТВА»²



² *Филонович* С. Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы С. Р. Филонович // Российский журнал менеджмента. — 2003. — № 2. — С. 13.

341

Додаток В

5 РІВНІВ МОДЕЛІ ЕВОЛЮЦІЇ ЛІДЕРА ЗА ДЖ. КОЛЛІНЗОМ³

1. Високопрофесійний співробітник. Робить вклад шляхом активного використання своїх здібностей, знань, досвіду та вміння організувати свою працю.

2. Цінний член команди. Вносить особистий вклад у досягнення цілей організації, ефективно співпрацює з іншими членами колективу.

3. Компетентний менеджер. Організовує людей, раціонально розподіляє ресурси з метою виконання поставлених завдань.

4. Ефективний керівник. Формулює бачення майбутнього компанії та послідовно домагається того, щоб компанія рухалася наміченим шляхом. Забезпечує високі стандарти якості роботи.

5. Лідер. Його керівництво дає змогу досягти виняткових і довготривалих результатів, завдяки парадоксальному поєднанню визначних особистих якостей і твердій професійній волі.

⁵ Коллінз Дж. От хорошего к великому / Джим Коллинз. — СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. — С. 41

342

Додаток І

ДЕСЯТЬ КРОКІВ, ЯКІ ПЕРЕТВОРЯТЬ ВАС ІЗ МЕНЕДЖЕРА НА ЛІДЕРА¹

1. Прислухайтесь до людей, співпереживайте а ними.
2. Не зациклюйтеся на процесах і контролі.
3. Майте перед собою чітку та зрозумілу мету, а не концентруйте зусилля на окремих показниках.
4. Наповнюйте сенсом всю свою роботу, а не просто виконуйте одне завдання за іншим.
5. Не бійтеся ризику, вітайте його.
6. Погляньте по-новому на старі проблеми (це призведе до того, що у вас з'являться нові можливості).
7. Сприймайте роботу як виклик до себе, не погоджуйтеся на рутинну, безпечну діяльність.
8. Створюйте емоційні зв'язки з людьми, не цурайтеся їх.
9. Розвивайте і поглиблюйте свою інтуїцію.
10. Знайдіть собі наставника, зразок для наслідування або вчителя, який би допоміг вам розвинути лідерські якості.

¹ Оузи Х. Призвание — лидер: полное руководство по эффективному лидерству Х. Оузн, В. Ходжсон, Н. Газзард. - Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. С. 72.

343

Додаток Д

ПОВЕДІНКОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА ІНДИКАТОРИ ЇХ ОЦІНЮВАННЯ

Поведінкова компетенція	Позитивні індикатори	Негативні індикатори
Адаптивність — здатність змінювати методи роботи і стиль поведінки відповідно до вимог ситуації, що змінюється	Швидко змінює свою поведінку відповідно до вимог ситуації. Швидко переключається з виконання одного завдання на інше без втрати якості. Вимовляється від звичних підходів на користь нових, якщо оцінює їх як більш ефективні. Допомагає іншим адаптуватися до змін, слугує прикладом	Не змінює свої поведінки при зміні ситуації. При переключенні з одного завдання на інше якість роботи знижується. Чинить спротив запровадженню нових підходів. Не надає підтримки іншим щодо адаптації до змін
Впевненість у собі	І наявність власних поглядів на проблему. За необхідності приймає рішення без сумнівів та бере на себе відповідальність. Мобілізує себе та інших для реалізації завдань. Допомагає іншим при виконанні завдань, слугує прикладом	Відсутність власних поглядів на проблему. Сумнівається під час прийняття необхідних рішень. Не бере відповідальності на себе. Не вміє мобілізуватися та мобілізувати інших для реалізації завдань. Не надає підтримки іншим щодо виконання завдань

Проактивність	Ініціює завдання. Пропонує шляхи вирішення завдань. Розподіляє задачі. Бере на себе відповідальність	Не ініціює завдання. Не пропонує шляхів рішення завдань. Не бере участі в розподіленні задач. Не бере на себе відповідальності
---------------	--	--

344

Калашникова С. А.

Продовження дод. Д

Поведінкова компетенція	Позитивні індикатори	Негативні індикатори
Прагнення до вдосконалення	Має високі внутрішні стандарти якості. Ставить перед собою амбітні цілі для підвищення своєї ефективності. Визначає дії для реалізації цілей. Реалізує дії для реалізації цілей. Співставляє досягнуті результати з поставленими цілями	Внутрішні стандарти якості усереднені. Не ставить перед собою амбітних цілей для підвищення своєї ефективності. Не визначає дії для реалізації цілей. Не реалізує дії для реалізації цілей. Не співставляє досягнуті результати з поставленими цілями

345

Додаток Ж

МОДЕЛІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ⁵

	Державне адміністрування	Державний менеджмент	Чутливе врядування
Стосунки «громадяни — держана»	Слухняність	Надання прав	Уповноваження
Підзвітність вищих посадовців	І Політики	Споживачі	Громадяни та стейкхолдери
Організаційні характеристики	Адміністрування	Менеджмент	Лідерство
Провідні принципи	Виконання правил та регуляторних норм	Ефективність і результати	Підзвітність, прозорість та участь
Критерії успішності	І Наслідки (вплив)	Результат	Процес
Ключова ознака	Безпристрасність Безсторонність	Професіоналізм	Чутливість / реактивність / здатність до реагування
Девіз	Захист від «кумівства», блату, протекціонізму	Оптимальна якість послуг, орієнтація на потреби клієнта	Вся система врядування занурена в суспільство
Критика	Інтерна та летаргічна	Роздроблена й тенденційна	Всеохопна й заснована на громадській думці

⁵ Бергуччі Г. Розкриття людського потенціалу задля підвищення ефективності державного сектору: міркування щодо головних висновків Всесвітньої доповіді UNDESA'S 2005 про стан державного сектору / Бергуччі Г. // Демократичний розвиток: вищі державні службовці та політико-адміністративні стосунки. Матеріали XVIII Міжнародного конгресу з підготовки вищих державних службовців (Україна, Київ, 15-17 червня 2005 р.) / укладач С. В. Соколик. - К.: К.І.С., 2005. - С 143.

Калашникова С. А.

Додаток З

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ЛЮДСЬКИМИ РЕСУРСАМИ (УЛР) ДЛЯ 3-х МОДЕЛЕЙ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ⁸

	Державне адміністрування	Державний менеджмент	Чутливе врядування
<i>Система державної служби (ДС)</i>	Закрита і обмежена Кар'єрна ДС Безстрокове перебування на посаді (tenure)	Відкрита і децентралізована Посадова ДС Фіксований термін	Відкрита і регульована Ядро ДС та призначення на основі посад (posts position based) Безстрокове та фіксоване перебування на посаді
<i>Бісти-туційних механізми</i>	Незалежний центральний орган з управління персоналом на ДС Управління персоналом Уніфікована система оплати	УЛР децентралізоване па рівень міністерств УЛР Індивідуальні контракти	Регулювання та ведення УЛР. Децентралізоване УЛР Стратегічний розвиток УЛР Система оплати уніфікована та зорієнтована на індикатори виконання
<i>Кар'єрне просування</i>	На основі стажу	На основі результатів виконання	На основі спектру компетенцій
<i>Політика оплати</i>	Кваліфікації та досвід	Індикатори, критерії виконання	Компетенції та індикатори виконання
<i>Управління виконанням</i>	Професійна етика	Професійна угода	360-градусна підзвітність
<i>Розвиток людських ресурсів</i>	Функціональні навички	Компетенції	Компетенції та навички розвитку взаємодії (relational skills)

⁸ World Public Sector Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance. — New York : United Nations, 2005. — P. 70

347

Додаток К

УПРАВЛІННЯ ЛЮДСЬКИМИ РЕСУРСАМИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНОГО ПІДХОДУ⁷

<i>Захід з управління людськими ресурсами</i>	Використання компетентної моделі
<i>Призначення на основі показників виконання</i>	Використання матриці «персональної специфікації» як критерію відбору
<i>Оплата та винагорода</i>	Використання результатів оцінки виконання для визначення рівня оплати (класифікація та градування)
<i>Управління виконанням</i>	Забезпечується використання матриці для управління процесом виконання
<i>Оптимізація робочого навантаження</i>	Використання матриці для ідентифікації пріоритетних робіт та видалення непотрібних
<i>Розвиток людських ресурсів</i>	Дає змогу ідентифікувати виконавчі прогалини (performance gap) між існуючими компетенціями та вимогами до роботи

⁷ World Public Sector Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance. — New York: United Nations, 2005. — P. 80.

348

Додаток.//

МОДЕЛЬ ЛІДЕРА ЗА У. БЕННІСОМ⁸

Основні функції лідера:

- управляти увагою — здатність так представити сутність результату, цілі та напрями руху, щоб це було привабливим для послідовників;

- управляти значенням — спроможність у такий спосіб передавати значення створеного образу, ідеї чи бачення, щоб вони були зрозумілі та прийняті послідовниками;
- управляти довірою — здатність будувати свою діяльність з такою постійністю та послідовністю, що забезпечить довіру підлеглих;
- управляти собою — знати та визнавати свої сильні й слабкі сторони, для нейтралізації останніх вміти залучати нові ресурси, включаючи ресурси інших людей.

^R *Шейное В. П.* Психология лидерства, влияния, власти / В. П. Шейнов, — М. Харвест, 2008. - С. R4-85.

ГРУПИ ОСОБИСТИХ ФАКТОРІВ

349

Інтелектуальні здібності	Риси характеру	Набуті вміння
Розум	Ініціативність	Заручитися підтримкою
Логіка	Гнучкість	Співпрацювати
Розсудливість	Пильність	Здобувати популярність
Проникливість	Творчість	Брати на себе ризик і відповідальність
Оригінальність	Чесність	Організувати
Концептуальність	Цілісність особистості	Переконувати
Освіченість	Сміливість	Змінювати себе
Знання справи	Самовпевненість	Жартувати і сприймати гумор
Мовна розвиненість	Врівноваженість	Розбиратися в людях
Цікавість і прагнення до пізнання	Незалежність Самостійність	Інтуїція
Інтуїція	Самовпевненість	
	Амбіційність	
	Потреба у досягненнях	
	Імпозитивність	
	Енергійність	
	Працездатність	
	Обов'язковість	
	Гакт і дипломатичність	
	Надійність	

350

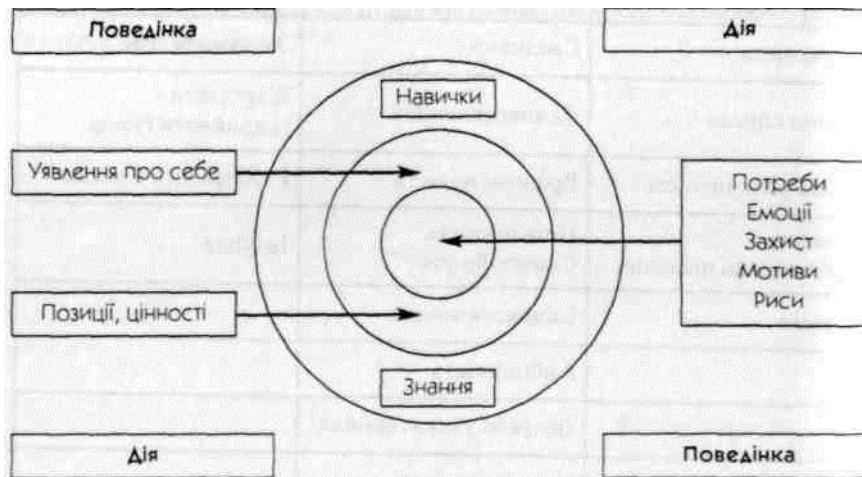
Додаток М

МОДЕЛЬ ЛІДЕРА ЗА М. КЕ ДЕ ВРР

Найбільш ефективні керівники володіють набором навичок у трьох сферах:

- особисті навички: мотивація, впевненість у собі, енергія та особиста ефективність;
- соціальні навички: вплив, політична обізнаність, співчуття;
- пізнавальні навички: концептуальне мислення, масштабне бачення.

КОЛО НАВИЧОК



⁹ Кэ де Ври Манфред. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / Манфред Кэ ле Ври. - М.: Альпина Паблишера, 2003 - С 220-221.

351

Додаток II

**ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІ
МОЛОДОГО ГРОМАДСЬКОГО ЛІДЕРА -
ГОЛОВИ СТУДЕНТСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ ВНЗ¹⁰**

Знання:

- законодавства про громадські організації;
- законодавства про молодіжні об'єднання;
- законодавства про управління ВНЗ;
- про управління організацією (стратегічне планування, управління проектами, управління командою, технології прийняття рішень).

Вміння:

- користуватися нормативно-правовими актами;
- ефективно спілкуватися;
- публічно виступати і проводити презентації;
- проводити збори і наради;
- приймати рішення;
- розробляти плани і бюджети.

Установки до:

- лідерства;
- партнерства;
- співпраці;
- відкритості.

¹⁰ інтерактивні методи навчання / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін: WSAP.2005,-С.31.

352

Додаток О

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ФЕДЕРАЛЬНИХ ВИЩИХ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У США¹¹

<i>Управління змінами</i>	
Бачення	Творчість та інновації
Еластичність	Стратегічне мислення
Гнучкість	і (остійне навчання
	Мотивація на послуги
<i>Управління персоналом.</i>	
Управління конфліктами	Розуміння культурних факторів
Чесність	Формування команди
<i>Управління ресурсами</i>	
Управління фінансами	Управління технологіями

	Управління людськими ресурсами
<i>Досягнення результатів</i>	
Відповідальність	Уміння вирішувати проблеми
Рішучість	Орієнтація на користувачів
Підприємництво	Адміністративні навички
<i>Кому акації та формування коаліції</i>	
Усні комунікації	Створення об'єднань та партнерство
Письмові комунікації	Розуміння політичних факторів
Ведення переговорів	Навички міжособистісного спілкування

" Лобанов В. Институциональные реформы и роль высших руководителей / В. Лобанов // Демократичний розвиток: вищі державні службовці та політико-адміністративні стосунки. Матеріали XVIII Міжнародного конгресу з підготовки вищих державних службовців (Україна, Київ, 15—17 червня 2005 р.) /укладач С. В. Соколик. - К.: К.І.С., 2005. - С. 51.

353

Додаток П

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИЩИХ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У НІДЕРЛАНДАХ¹²

<i>Системне мислення</i>	
Бачення майбутнього	Управління за цілями
Лідерство	Формування об'єднань
<i>Рішення проблем</i>	
Аналіз інформації	Формування альтернатив
Прийняття рішень	Концептуальна гнучкість
<i>Міжособистісні стосунки</i>	
Вміння слухати	Міжособистісна чуттєвість
Гнучка поведінка	Допомога у розвитку підлеглих
<i>Оперативна ефективність</i>	
Ініціативність	Оперативний контроль
Вміння зосередитися	Делегування повноважень
<i>Вплив на людей</i>	
Усні презентації	Вміння переконувати
Впевненість у собі	Розроблення плану дій
<i>Особисті якості</i>	
Енергійність	Спротив стресам
Здатність навчатися	Мотивація на якісну роботу
<i>Упри вліття з урахуванням середовища</i>	
Чесність та етика	Усвідомлення зовнішнього середовища
Усвідомлення своєї ролі	Розуміння політичних факторів

¹² Лобанов В. Институциональные реформы и роль высших руководителей / В. Лобанов // Демократичний розвиток: вищі державні службовці та політико-адміністративні стосунки. Матеріали XVIII Міжнародного конгресу з підготовки вищих державних службовців (Україна, Київ, 15—17 червня 2005 р.)/укладач С. В. Соколик. - К.: К.І.С., 2005. - С. 52.

354 Калашнікова С. А.

Додаток Р

МЕТОДИ ДЛЯ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНИХ

Інструмент	Опис	Що оцінює

Імітації	<p>Комплекс імітацій робочих ситуацій, за допомогою якого систематично оцінюються основні палички та вміння, іпн визначають успіх людини у конкретній керівній ролі чи аспекті роботи.</p> <p>Часто має вид зімітованого одного дня керівника.</p> <p>Може включати завдання, рішення яких потребує знання засобів мультимедіа, рольові ігри, вправи на стратегічне мислення, імітаційні моделі, що потребують проявити своє бачення ринку та інші завдання керівника вищого рівня.</p> <p>Як правило, включає інтерв'ю, що проводяться професіоналами і засновані на поведінкових лініях.</p> <p>Як додатковий засіб можуть бути використані тести і аналіз особистісних якостей, для підтвердження результатів, отриманих з використанням зімітованих робочих ситуацій</p>	<p>Використання різних поведінкових шаблонів у різних робочих ситуаціях.</p> <p>Навички міжособистісного спілкування.</p> <p>Лідерські здібності та навички.</p> <p>Ділові навички.</p> <p>Особисті характеристики.</p> <p>Може бути організовано таким чином, щоб оцінити навички та вміння, специфічні для тої чи іншої компанії</p>
----------	--	--

355

КОМПЕТЕНЦІЙ УПРАВЛІНЦІВ-ЛІДЕРІВ

ІЗ

Коли варто використовувати	Оанакі ефективного інструмента
	<p>Спрямований ка майбутнє.</p> <p>Реалістичний.</p> <p>Потребує значного напруження сил кандидата.</p> <p>Може змінюватися з урахуванням кон-</p>

<p>Для визначення і діагностики потреб розвитку. При формуванні бази для подальших заходів з розвитку. Як основні дані у процесі прийняття рішень про відбір кандидатів на керівні посади</p>	<p>кретних ділових завдань. Для збору даних використовуються різні способи та інструменти. Залучаються професійні оцінювальники. Використовується підхід, заснований на груповій оцінці (інтеграції даних), що дає змогу уникнути можливої необ'єктивності чи особистої упередженості оцінювальника. Загальна логічність і постійність засобів, що використовуються, та якості оцінки. Чітка орієнтованість на процес, що дає змогу підготувати людей до роботи. Використання у комбінації зі зворотним зв'язком, що надається у подальшому професіоналами, та з постійним інструкуванням. Результати підтверджуються при подальших дослідженнях</p>
---	--

¹³ Байхэм У Воспитай своего лидера. Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей / У. Байхэм, О. Смит, М. Пизи. — М.: Изд. дом «Вильяме», 2002. -С. 180-188.

356

Калашникове С. А

Інструмент	Опис	Що оцінює
<p>Огляд з використанням множинних критеріїв (на 360°)</p>	<p>Огляд поведінкових шаблонів і ліній, використовується кандидатом, якого оцінюють, складений на основі оцінок людей, що з ним працюють. Як правило, використовується для оцінки ефективності людини з боку оточуючих щодо основних навичок та вмінь. Джерела на основі зворотного зв'язку, як правило, містять оцінку самого кандидата, точки зору його безпосередніх підлеглих, колег, рівних за положенням, безпосереднього керівництва та основних клієнтів. Звіти, піо налаються піл час зворотного зв'язку, дають змогу порівняти, наскільки відрізняється самосприйняття кандидата від думки людей, що працюють з ним. Для забезпечення чесності та неупередженості, рейтинги та коментарі анонімні</p>	<p>Практично будь-яка поведінкова навичка, за використанням якої можуть спостерігати респонденти</p>

357

Продовження дод. Р

Коли варто використовувати	Ознаки ефективною інструмента
<p>Для особистого розвитку.</p> <p>Як основне джерело даних, що використовуються при складанні планів подальшого професійного зростання.</p> <p>Для оцінки прогресу під час розвивальних заходів — дає змогу визначити, що людина справді змінила свою поведінку.</p> <p>Не повинен використовуватися під час прийняття рішення, при відборі людини на посаду чи при її службовому підвищенні</p>	<p>1 [простота і швидкість у застосуванні (використання комп'ютерної техніки та веб-технологій). Чіткі та зрозумілі звіти, що надаються під час зворотного зв'язку</p> <p>Можливість створення загальної та цілісної картини щодо наявних у людини лідерських навичок, за якими можна спостерігати.</p> <p>Надійні дані для складання стандартизованих шкал.</p> <p>Чітке і регулярне нагадування людям про цілі, важливість і сфери застосування результатів, отриманих під час процесу оцінювання.</p> <p>Сильний та явний стимул «згори» щодо того, аби люди відкрито повідомляли один одному свою точку зору про ефективність роботи кожного та використовували цю інформацію для подальшого персонального розвитку.</p> <p>Явна гарантія того, що чесна інформація, отримана під час зворотного зв'язку, буде використана належним чином (тобто не буде використана під час прийняття рішення про службове підвищення чи пониження того, кого оцінюють).</p> <p>Подальша інтерпретація результатів оцінювання, планування подальшого розвитку та реалізація плану розвитку</p>

КодлашикОВо С. А

Інструмент	Опис	Що оцінює
Інтерв'ю з використанням множинних критеріїв (на 360°)	Індивідуальні інтерв'ю для збору вихідної інформації від людей, з якими працює кандидат, що оцінюється	Шаблони, що використовуються кандидатом, для підвищення своєї ефективності. Дають змогу отримати контекстуальну інформацію, пов'язану зі ставленням людини до роботи

Аналіз особистих якостей	Самостійна оцінка людиною своїх основних і найбільш сталих особистих характеристик. Як правило, проводиться із використанням анкети з кількома варіантами відповідей, заповнення якої займає не більше 30—60 хвилин	Позитивні особисті характеристики (адаптивність, цілеспрямованість, доброзичливість при спілкуванні тощо). Негативні особистісні фактори керівника (ексцентричність, конфліктність тощо)
--------------------------	---	--

Продовження дод. Р

Коли варто використовувати	Ознаки ефективного інструмента
<p>При заповненні вакансій кандидатами ззовні.</p> <p>При призначенні людини на важливу керівну посаду вищого рівня управління.</p> <p>Під час проведення спеціалізованих інструктажів для службовців із високим потенціалом.</p>	<p>Підхід, заснований на навичках, уміннях і негативних особистісних факторах.</p> <p>Використання стандартизованих інтерв'ю та протоколів проведення інструктажів (застосовуються в різних варіантах).</p> <p>Залучаються кваліфіковані та досвідчені оцінювальники.</p> <p>Точне документування зібраних даних, здійснених дій і прогресу людини щодо досягнення поставлених цілей</p>
<p>Як додаткову інформацію про поведінкові тенденції людини під час прийняття рішення про подальший розвиток чи при відборі службовця на посаду. У ролі додаткового засобу при поясненні тих чи інших виявлених поведінкових тенденцій.</p> <p>Під час професійної інтерпретації результатів оцінювання</p>	<p>Забезпечується надійною дослідницькою базою.</p> <p>Включає нормативні шаблони, з якими можуть порівнюватися окремі люди та групи.</p> <p>Підтримується прикладами, безпосередньо пов'язаними з конкретними робочими завданнями.</p> <p>Дає у результаті чіткі та зрозумілі звіти.</p> <p>Може бути пов'язаний з конкретною цільовою навичкою чи негативним особистим фактором.</p> <p>Не містить питань, здатних заплуїати респондента</p>

Інструмент	Опис	Що оцінює
------------	------	-----------

Тести на пізнавальні здібності	Тести, що визначають рівень пізнавальних здібностей людини. Використовуються найрізноманітніші методи проведення, але найчастіше — анкети та запитальники з кількома варіантами відповідей	Загальні показники розумових здібностей (здатність мислити критично, розмірковувати на основі числових даних, швидко схоплювати сутність прочитаного, до аналітичного та просторового мислення). Дає змогу скласти уявлення про те, наскільки точно і швидко людина здатна опрацьовувати інформацію
Інтерв'ю у межах цільового відбору, засноване на поведінкових лініях	Метод, заснований на проведенні інтерв'ю, під час яких з'ясовується попередній досвід та досягнення кандидата і визначається, яким чином вони можуть вплинути на ефективність його роботи на більш високому рівні управління. Застосовуються стандартизовані керівництва і тренінги для проведення інтерв'ю, ретельно підібрані питання та методи оцінювання	Практично всі навички та вміння, зумовлені поведінковими лініями, які використовує кандидат
Медичне психологічно обстеження	Невеликі медично-консультаційні відділи, то спеціалізуються на допомозі у підготовці та розвитку керівних працівників. Широкий спектр і висока якість послуг, які надаються	Аналіз результатів використання різноманітних тестів та (іноді) цілеспрямованих імітаційних моделей

361

Продовження дод. Р

Коли варто використовувати	Ознаки ефективного інструмента
Надає найбільш точні результати, якщо майбутня робота кандидата буде достатньо складною. Метод рекомендується застосовувати при оцінюванні кандидатів на вищі керівні посади. Слугує доповненням до інформації про поведінкові лінії. Застосовується більше для відбору, ніж для подальшого розвитку, оскільки показники, отримані у результаті такого оцінювання, покращити складно. Під час професійної інтерпретації результатів оцінки	Заснований на ретельних дослідженнях, достовірність даних підтверджена. Розроблені нормативні стандарти, з використанням яких можуть оцінюватися окремі люди та групи. Надані свідоцтва достовірності, засновані на конкретних потребах бізнесу. Звіти щодо результатів - чіткі та зрозумілі. Питання, які пропонуються кандидатам, не є простими

Для доповнення процесу оцінювання. Для процесу відбору	Заснований на ретельних дослідженнях, достовірність даних підтверджена. Розроблені стандартизовані методики тренінгу та сертифікації інтерв'юерів. Використовуються зрозумілі та чіткі керівництва для інтерв'юерів. Використовуються спеціальні комп'ютерні програми. Інструмент може бути змінений для оцінки конкретних навичок і вмій, які необхідно мати для роботи у тій чи іншій компанії
Під час індивідуальних інструктажів у процесі розвитку тих чи інших навичок. Як допоміжний засіб під час комплексних заходів у випадках, коли виникає необхідність у додатковій підготовці	Використання інформації про попередній досвід кандидата. Надійність доведена попереднім досвідом застосування. Використовуються ретельні дослідження і перевірені методики

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Авер'янов В. Б.* Державне управління: європейські стандарти, досвід та адміністративне право / НАН України ; Інститут держави і права імені В. М. Корецького / В. Б. Авер'янов (заг. ред.). В. А. Дерезь, М. І. Ославський, Г. М. Писаренко, А. А. Пухтецька. — К.: Юстиніан, 2007. — 288 с.
 2. *Адаир Д.* Психологія лідерства / Д. Адаир. — М.: Эксмо, 2007. — 352 с.
 3. *Адїзес І.* Ідеальний керівник: чому ви не можете стати ним, і що робити з цього приводу: нова парадигма менеджменту / І. Адїлес. — К.: Вид. дім «Кієво-Могилянська академія», 2006. — 266 с.
 4. *Алборова С. З.* Компьютерные деловые игры как средство развития информационной культуры / С. З. Алборова, А. М. Атаян // Материалы XI международной конференции («Информационные технологии в образовании»), (Москва, 5-9 ноября 2001 г.) — С. 12—13.
 5. *Андрущенко В. П.* Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [Андрущенко Віктор Петрович, Зязюн Іван Андрійович, Кремень Василь Григорович, Максименко Сергій Дмитрович, Ничкало Нелля Григорівна] / Василь Григорович Кремень (ред.). — К.: Наукова думка, 2003. — 854 с.
 6. *Аткінсон М.* Наука и искусство коучинга: внутренняя динамика / М. Аткінсон, Т. Р. Чойс. - К.: Companion Group, 2009. - 208 с.
 7. *Аткінсон М.* Пошаговая система: наука и искусство коучинга / М. Аткінсон, Т. Р. Чойс. — К.: Companion Group, 2010. — 256 с.
 8. *Байденко В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (К усвоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — 176 с. — С. 3-13.
 9. *Байхэм У.* Воспитай своего лидера. Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей / У. Байхэм, О. Смит, М. Пизи. — М.: Издат. дом «Вильямс», 2002. — 416 с.
- 363
10. *Бишайтайн И.* Ассесмент-центр. Полное руководство / И. Бал-лайтайн, Н. Нова. - М.: ГИППО, 2008. - 201 с.
 11. *Батоврина Е. В.* Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной подготовки : дисс. на соискание ученой степени канд. социол. наук / Батоврина Е. В. — М.: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2007. — 221 с.
 12. *Бауэр М.* Курс на лидерство: альтернатива иерархической системе управления компанией / М. Бауэр. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. — 198 с.
 13. *Берека В. Є.* Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія / В. Є. Берека / Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. — Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008. - 357 с
 14. *Берека В. Є.* Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика / В. Є. Берека. — Хмельницький : ХГПА, 2008. — 482 с
 15. *Беткевич О. Г.* Соціальне управління як вид діяльності в суспільних системах перехідного типу : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 / Беткевич О. Г. / Київський національний ун-т імені Тараса Шевченка. — К., 2004. — 20 с.
 - Ні. *Бизнес-образование: специфика, программы, технологии, организация / под общ. ред. С. Р. Филоновича.* — М.: Изд. дом «ГУВШЭ», 2004. — 690 с.
 17. *Пиков В. Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти/ В. Ю. Би-ков. - К.: Атака, 2009. - 684 с.
 18. *Біла О. О.* Технологія інтерактивного навчання майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери / О. О. Біла // Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання : матеріали

міжнародного науково-практичного семінару (1—4 липня 2008 р.). -Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2008. - 172 с - С. 65-68.

19. *Бланшар К.* Лідерство: к вершинам успеха / К. Бланшар. — СПб. : Питер, 2008. - 368 с.

20. *Борова Т.* Коучинг як механізм спрямованої самоорганізації [Електронний ресурс] / Т. Борова // Теорія та методика управління освітою. — № 3 (2009). — С. 1 — 12. - Режим доступу: <http://www.tine.umo.edu.ua>.

21. *Бояцис Р.* Резонансное лидерство: самосовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания, оптимизма и эмпатии / Р. Бояцис. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. - 300 с.

22. Взрослые в процессе обучения / пособие для преподавателей. — М. : Международное бюро труда, 2006. — 33 с.

364

23. *Вієвська М.* Мотивація професійного розвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетентностей / М. Вієвська, Л. Красовська // Вища школа. - 2010. - № 3-4. - С 89-104.

24. *Влодарска-Зола Л.* Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : *сиен.* 13.00.04 / Л. Влодарска-Зола / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2003. — 472 арк.

25. Влюблен по собственному желанию // Стратегии. — №4.-2010,— С. 5-9.

26. *Гладуняк І. В.* Розвиток системи політичного управління в сучасній Україні / І.В. Гладуняк. - К. : Ін Юре, 2008. - 468 с.

27. *Глиненко Л. К.* Проектирование организационных структур управления /Л. К. Глиненко. Е. В. Лужко. — К. : Нора-Друк, 2005. — 728 с.

28. *Гонюкова Л. Р.* Політичні партії як інститут державної політики та управління: теоретико-методологічний аналіз / Л. В. Гонюкова. — К.: НАЛУ. 2009. - 392 с.

29. *Гулман Д.* Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гулман. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. - 302 с.

30. *Грицяк І. А.* Європейське управління: теоретико-методологічні засади / І. А. Грицяк. - К. : К.І.С., 2006. - 398 с.

31. *Гририк Н. В.* Проблеми ефективності підвищення кваліфікації керівних кадрів / Н. В. Гририк, В. О. Гущенко, Н. Г. Протасова / Іван Розпу-тенко (наук. ред.). - К. : Вид-во УАДУ. 2003. - 224 с

32. *Громовий В.* Лідери освіти ХХІ століття: ми йдемо! / В. Громовий // Відкритий урок. Пляєди. — 2008. — № 3—4. — С. 24—39.

33. *Громовий В.* Як зробити «помаранчеву» школу?! / В. Громовий. — К. Видавн. дім «Шкільний світ», 2006. — 338 с

34. *Губерський Л.* та ін. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз. / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко ІМ. — К. : Знання України, 2002. - 580 с

35. *Гузик Н.* Десять ключових компетентностей, які обслуговують особистість та її природний талант: реалізація в умовах шкільного навчання / Н. Гузик. — К. : ВПУ «Київський університет», 2006. — 148 с

36. *Данилєжо Л. І.* Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. на здобуття наук, ступеня д-ра-: >пед. наук : 13.00.01 / Данилєжо Л. І. / ЛПН України; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти. — К., 2005. — 478 арк.

37. *Даринская В. М.* Оценка и развитие персонала методом «Ассесмент-центр» / В. М. Даринская, И. Н. Чаплыгин. — СПб. : Речь, 2008. — 214 с.

365

33. *Дафт Р. Л.* Уроки лидерства / Р. Л. Дафт; при участии П. Лейн — М. : Эксмо, 2008. - 480 с.

39. *Деминг Э.* Выход из кризиса: новая парадигма управления людьми, системами и процессами / Э. Деминг. — М.: Альпина Паблшерз, 2009. — 419с.

40. Демократичний розвиток: вищі державні службовці та політико-ад-міністративні стосунки. Матеріали XV111 Міжнародного конгресу з підготовки вищих державних службовців (Україна, Київ, 15-17 червня 2005 р.) / укладач С В. Соколик. - К. : К.І.С., 2005. - 150 с

41. Державне управління в Україні: реалії та перспективи : зб. наук. пр. / В. І. Луговий (заг. ред.), В. М. Князев (заг. ред.). — К.: Видавництво НАДУ, 2005. -432 с.

42. *Дженстер П.* Анализ сильных и слабых сторон компании / П. Дженстер, Д. Хасси. — М. : Издат. дом «Вильямс», 2003. — 368 с.

43. *Дзвінчук Д.* Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Д. Дзвінчук — К. : ЗАТ «Нічлава», 2003. - 240 с

44. *Дзвінчук Д. І.* Психологічні основи ефективного управління / Д. І. Дзвінчук - К. : ЗАТ «Нічлава», 2000. - 280 с

AS. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління / Д. Дзвінчук. — К. : ЗАТ «Нічлава», 2006. — 378 с

Аб.Діденко Н. Г. Управління, влада, держава: філософські аспекти взаємодії / Н. Г. Діденко. - Донецьк : ДонДУУ, 2005. - 128 с

47'. *Домбровська С. М.* Державне управління вищою освітою в умовах трансформаційних перетворень/ С. М. Домбровська — Х.: Оберіг, 2010. — 176 с.

A&Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос. — Львів : Літопис, 2005. -542 с.

49. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком інтер, 2008. - 1040 с

50. *Сльникова Г.* Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Г. Сльникова // Теорія та методика управління освітою. — № 4 (2010). — Режим доступу: <http://www.tme.umo.edu.ua>.

51. *Сльникова Г. В.* та ін. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи [Сльникова Галина Василівна, Борова Тетяна Анатоліївна, Сльникова Олена Вікторівна, Касьянова Олена Миколаївна, Петров Валерій Федорович, Полякова Ганна Анатоліївна] : кол. монографія / Галина Василівна Сльникова (заг. ред.). — Чернівці : Технодрук, 2009.-570 с.

I

366

52. *Зіновський Ю.* Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми / Ю. Зіновський, Г. Мірських // Вища школа. — 2010. — № 3—4, — С 36-43.

53. *Зуман С* Креветки или успех: бессмысленные инновации или осмысленное обновление/ С. Зуман. — М.: Эксмо, 2006. — 352 с.

54. *Иванова С.* Развитие потенциала сотрудников: профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / С. Иванова, Д. Болдогаев, Э. Борчанинова, Л. Глотова, О. Жигилий. — М. : Альпина Паблишера, 2009. - 280 с.

55. Интернет в гуманитарном образовании / под. ред. Е. С. Полат. — М.: «ВЛАДОС», 2001. -272 с.

56. *Йенсен Р.* Общество мечты. Как грядущий сдвиг от информации к воображению преобразует ваш бизнес / Р. Йенсен. — СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. — 271 с.

57. Інтерактивні методи навчання / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенри-ха. - Щецін : WSAP, 2005. - 170 с.

58. *Кантіанець О. М.* Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : лис. на здобуття наук, ступеня канд. пел. наук : 13.00.04 / Кантіанець О. М. ; Вінницький держ. технічний ун-т. — Вінниця, 2001. — 211 арк.

59. *Карамушка Л. М.* Формування конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації як інноваційний напрям практичної психології управління / Л. М. Карамушка, О. Філь. — К, Рівне . Міленіум, 2003. — 39 с

60. *Карацук Л. М.* Дидактичне обґрунтування змісту підготовки менеджерів освіти (у системі післядипломної освіти) : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук . 13.00.01 / Карацук Л. М. / АПН України . Інститут педагогіки. — К., 1995. — 23 с

61. *Келлерман Б.* Обновленное лидерство: политика и бизнес / Б. Келлерман. — Н. : ФСПИ «Тренды», 2005. — 344 с.

62. Керівник: лідер і менеджер // Підручник для директора. — 2004. — №5-6.- 120 с.

63. *Кишир.вт А.* Англо-русский глоссарий терминов и понятий в сфере анализа политики, государственного управления и экономики общественного сектора / А. Кишиевич. - Бишкек : Университет Центральной Азии. 2009.-514 с.

64. *Кови С. Р.* Лидерство, основанное на принципах / С. Р. Кови. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. — 302 с.

65. *Кови С. Р.* Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / С. Р. Кови. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2007.-375 с.

367

66. *Козуб Т.* Оценка «360 градусов»: стратегии, тактика и техники для воспитания лидеров / Т. Козуб, У. Бирли, Дж. Джонс. — М. : Эксмо, 2009, — 336 с.

67. *Коллинз Дж.* От хорошего к великому / Дж. Коллинз. - СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. — 303 с.

68. *Колос Б. О.* Управління державою III тисячоліття, або Стратегія і тактика побудови Української національної держави / Б. О. Колос. — Л. : Ініціатива, 2004. -979 с.

69. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарука. — К. : К.І.С., 2004. - 112 с.

70. Концепція Державної цільової програми реформування державного управління та державної служби на 2011—2015 роки (проект ГУДС України) // Урядовий кур'єр. — 21 травня 2010 р. — № 91. — С 71—20.

71. Корпус вищих управлінських кадрів центральних органів державної влади: створення системи державної служби вищого рівня у країнах Центральної і Східної Європи. — К. : Вид-во УАДУ, 2000. — 52 с

72. *Кочеткова А. И.* Введение в организационное поведение и организационное моделирование / А. И. Кочеткова. — М. : Дело, 2004. — 944 с.

73. *Кравченко Л. М.* Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти /Л. М. Кравченко. — Полтава : Техсервіс, 2006. — 418 с.

74. *Кредісов А. І.* Менеджмент для керівників / А. І. Кредісов, Є. Т. Пан-ченко, В. А. Кредісов. — К. : Товариство «Знання», 1999. — 556 с.

75. *Кремень В. Г.* Освіта і наука України: шляхи модернізації / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2003. — 216 с.

76. *Кремень В. Г.* та пі. Філософія управління / В. Г. Кремень, С. М. Па-зиніч, О. С. Пономарьов. — Харків : НТУ «ХПІ», 2008. — 524 с.

77. *Кремень В. Г.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіти. Соціум / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2007. — 576 с.

78. *Кропотова Н.* Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену / Н. Кропотова // Вища школа. — 2010. — № 3—4. — С 44—50.

79. *Крылов Б.* Просвещенное лидерство / Б. Крылов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://leader3000.jcenrer.ru/articles/>.
80. *Кушерець В. І.* Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій / В. І. Кушерець. — К. : Знання України, 2002. — 248 с
81. *Кэ де Ври Манфред.* Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / Манфред Кэ де Ври. — М. : Альпина Паблишерз, 2003. — 311 с.
82. *Ландсберг М.* Коучинг. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем вы работаете / М. Ландсберг. — М.: Изд-во Эксмо, 2004. - 160 с.
- 368
83. Лидеры нового поколения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [ht.tp://www.management.com.ua/ld/ld/ld019.ht.ml](http://www.management.com.ua/ld/ld/ld019.ht.ml).
84. *Лівенцова В. А.* Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невинробничої сфери : дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Лівенцова В. А. ; Вінницький держ. педагогічний ун-т імені Михайла Коцюбинського. — Вінниця. 2002. — 232 арк.
85. *Лозова О, М.* Міф як первинна метамова суспільної свідомості, огляд проблематики / О. М. Лозова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. — К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка. 2010. -№ 1 (13).- С 18-21.
86. *Лоранж П.* Новый взгляд на управленческое образование: задачи руководителей / П. Лоранж. — М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2004. — 400 с.
87. *Луговий В. І.* Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. — № 3 (додаток 1). — 2009 р. — Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». - К.: Гнозис, 2009. — С 8-14.
88. *Лукашенко М. А.* Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления / М. А. Лукашенко. — М. . Маркет ДС, 2003. - 358 с.
89. *Луначек В.* Формування управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу на засадах андрагогіки [Електронний ресурс] / В. Луначек, М. Смирнова // Теорія та методика управління освітою. — № 3 (2009). — С. 1 — 10. — Режим доступа: <http://www.tme.umo.edu.ua>.
- Ш.Льюис Г.* Менеджмент-наставник / Г. Льюис. — Днепропетровск : Баланс-Клуб, 2002. - 192 с.
91. *Магнетти А.* Практика лидерства / А. Магнетти. — М.: БФ «Онто-психология», 2008. — 192 с.
92. *Малявин В. В.* Искусство управления / В. В. Малявин. — М. : Изд-во «Астрель», 2003. — 432 с.
93. *Мамфрод А.* Management Development. Как усовершенствовать работу менеджеров. Стратегии действий / А. Мамфрод, Д. Голл. — М. : ППР-РО'PUBUSHTNG LTD, 2006. - 360 с.
94. *Мартиненко В. М.* Державне управління: шлях до нової парадигми (теорія та методологія) / В. М. Мартиненко.— Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2003. - 218 с.
95. *Мельник В.* Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. Мельник // Теорія та методика управління освітою. — № 2 (2009). — С 1 — 12. — Режим доступа: <http://www.tme.umo.edu.ua>.
- 369
96. *Мельник В.* Підвищення фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. Мельник // Теорія та методика управління освітою. — № 1 (2008). — С 1 — 12. — Режим доступа: <http://www.tme.umo.edu.ua>.
97. *Мельник Л. Г.* Тайны развития /Л. Г. Мельник. — Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. — 378 с.
98. *Минцберг Г.* Структура в кулаке: создание эффективной организации/Г. Минцберг. - СПб. : Питер, 2001.- 512 с.
99. *Минцберг Г.* Требуется управленцы, а не выпускники МВА. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров / Г. Минцберг. — М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2008. — 544 с.
100. Моделирование компетентности участников открытого образования. — М. : НИИ школьных технологий, 2009. — 292 с.
101. *Монро М.* Как стать руководителем / М. Монро. — К.: Форес, 2000. — 208 с.
102. *Надолішній П. І.* Теорія та історія державного управління / П. І. На-долішній. - О.: ОРІДУ НАДУ, 2006. - 126 с.
103. *Нейматов Я. М.* Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я. М. Нейматов. — М. : Алгоритм, 2002. — 480 с.
104. *Нивен П. Р.* Сбалансированная система показателей для государственных и неприбыльных организаций / П. Р. Нивен. — Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. — 336 с.
105. *Нижник Н. Р.* Державний службовець в Україні: удосконалення підвищення кваліфікації (організаційно-правовий аспект) / Н. Р. Нижник, В. М. Олуйко, В. А. Яцюк. — Л. : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2003. — 298 с
106. *Облой Ки.* Стратегии успешной компании / Облой Кш. — М. : Изд-во деловой и учебной литературы, 2005. — 472 с.
107. Образование взрослых на рубеже веко»: вопросы методологии, теории и практики / под ред. С. Г. Вершловского. — В 4-х томах. — Т. 2. — СНГ. : ИОВ РАО, 2000.
108. Обучение лидерству [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.ubo.ru/articles/>.

109. Овсянкіна Л. Л. Соціально-філософський аналіз моралі в контексті сучасного управління / Л. А. Овсянкіна // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. — К. : КМПУ, 2009. — Ко 12(2). - С. 8-13.

110. Овсянников В. И. Заочное и дистанционное образование: близнецы или антиподы? / В. И. Овсянников // Открытое образование. — 2002. — № 2. - С. 64-73.

370

111. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. — К. : Літання України. 2003. — 448 с

112. Олєфіра Л. Проблема формування професійної управлінської компетентності керівників закладів освіти в психолого-педагогічних дослідженнях [Електронний ресурс] / Л. Олєфіра // Теорія та методика управління освітою. — № 3 (2009). — С. 1 — 10. — Режим доступу: <http://www.tme.umo.edu.ua>.

113. Олуйко В. М. Кадрові процеси в державному управлінні України: стан і перспективи розвитку / В. М. Олуйко. — Хмельницький : Видавництво ХУУП, 2005. - 326 с

114. Опольська М. В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки : авто-реф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. гтед. наук : 13.00.07 / Опольська М. В. : Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. — К., 2009.-21 с

115. Освітній менеджмент / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. — К. : Шкільний світ, 2003. — 400 с

116. Открытое образование — стратегия XXI века для России /под общ. ред. Филиппова В. М. и Тихомирова В. П. — М.: МЭСИБ 2000. — 356 с.

117. Открытые информационные системы дистанционного обучения — основа открытого образования // Открытое образование. — 2001. — № 3. — С. 9-14.

118. Оуэн Х. Призвание — лидер: полное руководство по эффективному лидерству / Х. Оуэн, В. Ходжсон, Н. Газзард. — Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. — 384 с.

119. Ошуркова П. Л. Концепция формирования лидеров ОАО «Магнитогорский металлургический комбинат» [Электронный ресурс] / Н. А. Ошуркова. — Режим доступа: <http://www.trainings.ru/labrary/articles/?id=8277>.

120. Палеха Ю. І. Культура управління та підприємництва / Ю. І. Палеха, В. О. Кудін. - К., і 998' - 93 с.

121. Панчук О. Взаємодія сучасного бізнесу та освіти (за матеріалами Всесвітнього економічного форуму — 2010 у Давосі) /О. Панчук, О. Рома-новський // Освіта і управління. — Том 13. — № 1. — 2010. — С 133—142.

122. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех. І. С. Воло-іцук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко. В. І. Лугового. — К. : Педагогічна думка, 2009. — 256 с

1 23. Петровськід/ї П. М. Гуманітарна парадигма в системі державного управління : монографія / П. М. Петровський. - Л.: ЛРІДУ НАЛУ 2008 - 252 с.

124. Підвищення ефективності державного управління: стан, перспективи та світовий досвід : зб. наук. пр. / В. І. ЛУГОВИЙ (ГОЛОВ, ред.). — К. : Вид-во УАДУ, 2000. - 376 с.

371

125. Пірен М. І. Конфлікт і управлінські ролі: соціо-психологічний аналіз / М. І. Пірен. - К. : Вид-во УЛДУ, 2000. - 200 с

126. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку / Віктор Васильович Олійник (заг. ред.), Лідія Іванівна Да-ниленко (заг. ред.). - К. : ЦППО, 2005. - 230 с.

127. Попик Ю. В. Формування фрустраційної толерантності у менеджерів освіти в умовах спільної діяльності : автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Попик ; Інститут психології імені Г. С. Ко-стюка АПН України. - К., 2008. - 19 с

128. Попов Б. Психологическая подготовка лидера [Электронный ресурс] / Б. Попов // Кадры предприятия. — № 12. — 2004. - Режим доступа: <http://www.dis.ru/library/kp/archive/2004/12/3542.html>.

129. Приходченко Л. Л. Забезпечення ефективності державного управління: теоретико-методологічні засади/Л. Л. Приходченко. - О.: Оптимум, 2009. - 299 с.

130. Програма «Колегіальний коучинг», версія 3 : інструктаж з менеджменту. — Програма «Партнерство в навчанні». - К.: Microsoft, 2010. —

169 с.

131. Програма «Колегіальний коучинг», версія 3 : посібник з коучингу. -Програма «Партнерство в навчанні». — К. : Microsoft, 2010. - 36 с.

132. Програма «Колегіальний коучинг», версія 3 : посібник координатора. — Програма «Партнерство в навчанні». - К. : Microsoft, 2010. — 72 с.

133. Проект оценки менеджеров DeTech [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.de-tech.ru>.

134. Протасова Іф. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації / Н. Г. Протасова. - К. : Вид-во УАДУ, 2000. - 158 с

135. Публічна влада та управління: принципи і механізми реалізації: монографія / Ніна Романівна Нижник (заг. ред.). - Чернівці : Технодрук,

2008. - 432 с

136. Рамперсад Х. К. Индивидуальная сбалансированная система показателей / Х. К. Рамперсад. — М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2005. — 176 с.

137. Реалізація європейського досвіду компетентнішого підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. - К. : Педагогічна думка, 2009. - 360 с

138. Роберто М. А. Почему великие лидеры не принимают ответ «да»: управление конфликтом ради консенсуса / М. А. Роберто. - Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2006. - 224 с.
139. Розвиток ефективності і професіоналізму у державній службі. - К.: Вид-во УАДУ, 2000. - 82 с
140. Розвиток культурного потенціалу державних службовців в Україні • наукові праці / Валерій Андрійович Ребало (заг. ред.). - Житомир .
- ПоліГрГ—ЯМ. Підготовка майбутню менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах незалежності здобуття наук, ступеня канд. пед. наук . спец. [U.wu.uu](http://www.uu.edu.ua) _
Анатоліївна ; ДЗ «Пшденноукр. най. пед. ун-т імен. К. Д. Ушинсько.о».
- Томський О. Г. Проблеми формування особистості лідера /
С). Г. Романовський. В. М. Бабаєв. О. С. Пономарев. - Х. Майдан. 2000.
193 с
с.
- WIS. Романовський О. О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України / О. О. Романовський. — К. : Деміур, 2002. -

ГТМГ^Т;ГГ:::,,^

О.

О./;,,,,,,,,,,,,,йЛ ТМ ,,,,,,

- ун-тімені М. П. Драгоманова. - К., 2003. - и'арк.
- Т:15 *Блачиц* Ю. MBA переходит в практическую плоскость /К). I ыба-чук// Комментарий. - 26 марта 2010. - №11 (211). - С. 28 29. ~ ,46. *Саекун А. Д.* Коучинг по-русски: смелость желать / А. Д. Савкип. М А Данитова - СПб. : Изд-во «Речь», 2003. - иг с.
- МЖГЛ- С. Лидерство как отправная точка **ТМ^£_ Сай, Сара йик [Электронный ресурс]. - Режим доступа. <http://www.roza.mira/community/articles/leadership/95.html> . ушняП,ННЯ
148. *Светлорусова А. В.* Професійна підготовка магістрів Управління ,,, ,ис чягячлх песьлексивного підходу : автореф.дис.
навчальним закладом на засадах рефлеки ., г
на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Светлорусова
А В /АПН України ; Інститут педагогічно, освіти , освіти дорослих. -
К"]Тс1бо-СБ,лецкая И. П. У порога иного бытия / И. П. Севбо-Бслсн-
кая - К ■ Пролог, 2008. - 488 с.
- 150 7 нот менеджмента. Настольная книга руководителя / под ред. В В Кондратьева. - М.: Эксмо, 2008. - 976 с.
- 151 сL П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. - М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. -
- 418 1С2 *Сенге П* Танец перемен: новые проблемы самообучающихся, орга-
низаций^Тенге П., Клейнер А., Роберте Ш., Росс Р. Б., Смит Б. Дж. -М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. - 624 с.
373
153. *Сергеева Л.* Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу [Електронний ресурс] /Я. Сергеева // Теорія та методика управління освітою. - № 3 (2009). - С 110. - Режим доступу: <http://www.tme.uuo.edu.ua> .
154. Система автоматизированной оценки и развития персонала [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.prometeus.ru>.
155. Системи підготовки державних службовців у країнах ОЕСР. — Дніпропетровськ : ДФ УАДУ, 1998. - 42 с
156. *Скоромнюк М. О.* Підвищення кваліфікації державних службовців: вивчення потреби та організація навчання : зб. наук. пр. / Скоромнюк М. О., Протасова Н. Г, Понеділко В. Г, Іваницька О. М., Бутівченко С В. ; В. І. Луговий (ред. кол.). - К. : Вид-во УАДУ, 2000. - 148 с.
157. *Спенсер У/.* Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер. — М. : НІРРО, 2005. -384 с.
158. *Сумароков М.* Ин_ту_еась_ь! Экология лидерства / М. Сумароков. - М. : ООО Изд-во «София», 2008. - 256 с.
159. *Табилова Т. М.* Как качественно оценить человека / Т. М. Табилова, В. А. Кузьмин. - СПб. : Питер, 2010. - 208 с.
160. *Уэлгам Т.* Руководство по подготовке будущих лидеров [Электронный ресурс] / Т. Уэлгам. — Режим доступа: [http:// www.osp.ru/cio/2005/10/379663/ pi](http://www.osp.ru/cio/2005/10/379663/pi). In ml .
161. *Федоров В. Л.* Педагогические технологии управления качеством профессионального образования / В. Л. Федоров, Е. Д. Колегова. — М. : Изд. центр «Академия», 2008. — 208 с.
162. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура /за ред. В. Г. Кременя. — К. : Педагогічна думка, 2008. — 472 с.
163. *Филоновым С. Р.* Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы // Российский журнал менеджмента. - 2003. — № 2. — С. 3—24.
164. *Фридман М.* Искусство и наука стратегии лидерства: новый подход к корпоративному управлению / М. Фридман, Б. Трегоу. — М. : ФА-И Р-ПРЕСС, 2004.-272 с.
165. *Харжирадева С. К.* Сучасні підходи щодо управління процесом моделювання освітніх програм для дорослих / С. К. Харжирадева // Вища освіта України. — № 4 (додаток 1) Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи (тем. випуск). - 2008. — 215 с — С. 22—23.
166. *Херманн М.Дж.* Стили лидерства в формировании внешней политики [Электронный ресурс] / М Дж. Херманн. - Режим доступа: <http://humanities.edu.ru/db/msg/81519>.
167. *Хессельбайн Ф.* О лидерстве/ Ф. Хессельбайн. - Новосибирск, М.: Фонд социо-прогностических исследований

«Грендъ», 2004. — 184 с.

374

168. *Хессенбейн Ф.* Лидерство без границ / Ф. Хессенбейн, М. Голд-смит, Л. Сомервилл. — М.: *Альтта* Паблишерз, 2001. — 315 с.

169. Хэнна Д. Лидерство на все времена: результаты сегодня — наследие на века / Д. Хэнна. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. — 297 с.

170. *Цветков В. В.* Демократія і державне управління: теорія, методологія, практика : монографія / В. В. Цветков / НАН України ; Інститут держави і права імені В. М. Корецького. — К.: Юридична думка, 2007. — 336 с

171. *Цветков В. В.* Суспільна трансформація і державне управління в Україні: політико-правові детермінанти / В. В. Цветков, І. О. Кресіна,

А. А. Коваленко. — К.: Видавничий дім «Ін Юре», 2003. — 495 с.

172. *Цвык В. А.* Професіоналізація як соціальний процес /

В. А. Цвык // Вестник РУДН, серія «Соціологія», 2003. — № 4—5. —

С. 258-269.

173. *Чернявська Т. П.* Специфіка емоційної сфери бізнесменів / Т. П. Чернявська // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Збірник наукових праць) — № 5—6, Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. — С. 154—161.

174. *Шейное В. П.* Психологія лідерства, впливання, влади / В. И. Шейной. — М. : Харвест, 2008. — 656 с.

175. *Ценников С. А.* Открытое дистанционное образование / С. А. Ценников и др. — М. : Наука, 202. — 527 с.

176. *Ягулов В. В.* Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягулов, В. І. Свистун // Наукові записки. — Том 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. — 2007. — С. 3—8.

177. Advanced Leadership Program. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.alp-imp.com>.

178. APS Values [Електронний ресурс]. — Режим доступу. <http://www.apsc.gov.ua/values/index.html>.

179. Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new progress. — The Wallccc Foundation, 2009. — 20 p.

180. Background Notes on Leadership Program. — Washington, D.C. — WBI, 2007. - 19 p.

181. Becoming a Leader: preparing school principals for today's schools, -The Wallecc Foundation, 2008. - 20 p.

182. *Boumgart.rter P.* The Zen Art of Teaching. — Communication and Interactions in Education. — Kassel University Press, 2004. — 18 p.

183. Calendar of programmes and events [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.apsc.gov.ua/learn/programmes.htm>.

184. Catalogue. Leadership Development [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.cspsefps.gc.ca/cat/>.

375

185. Centre for Public Leadership. Leadership by Crossing Borders [Електронний ресурс] ~ Режим доступу: <http://www.public-leadership.nl>.

186. Certification — the first procedure is over // EP Newshound. - # 122. -January 16, 2007. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.europa.eu.ee>.

187. Chart of Competencies. The Art of Managening your Career [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.culturalhtr.ca>.

188. Danish School of Public Administration [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.dfhnet.dk>.

189. Decision of the Secretaries — General of the European Parliament, the Council, the Commission, the *Court of Auditors*, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions and the Representative of the European Ombudsman on 26 January 2005 *on* the organization and running of the European Administrative School. - (2005/119/EC)// Official Journal of the European Union. - 10.2.2005. - P. 17-20.

190. Delivery and Reform — Professional Skills for Government [Електронний ресурс], — Режим доступу: <http://psg.civilservice.gov.uk/>.

191. Development Key Competences for Lifelong Learning// Live and Learn. - June 2006, No. 5. - P. 22-25.

192. Development Programs [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.cspsefps.gc.ca/dpr/>.

193. EAS inter-institutional training programmes — 2008. — Brussels : EAS, 2008. - 11 p.

194. Education Leadership: A Bridge to School Reform. — The Wallece Foundation, 2007. — 36 p.

195. Educational Leadership Policy Standards: 2008. — Washington, DC : the Council of Chief State Schools Offices, 2008. — 31 p.

196. Educational Leadership. The Graduate School. Clemson University [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.grad.clemson.edu/programs/Edlead/>.

197. E-learning and training in Europe: A survey into the use of e-learing in training and professional development in the European Union // Cedefop Reference series. — # 26. — Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001. — 65 p.

198. European Administrative School [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://europa.eu/eas/>.

199. Federal Academy of Public Administration [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.bmi.bund.de>.

200. Federal Academy of Public Administration: Tasks and Activities. [Електронний ресурс]. — Режим доступу:

<http://www.bakoev.bund.de>.

I

376

201. Goals of the National School Training *Programme*. — Swedish National Agency for Education [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.skolverket.se>.

202. Good Principals Are the Key to successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals. — Southern Regional Education Board [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.screb.org>.

203. Good Principals Aren't Born: They're Mentored: Are We Investing Enough to Get the School Leaders We Need? - Southern Regional Education Board [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.screb.org>.

204. Harvard Kennedy School [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.hks.harvard.edu>.

205. Harvard. Kennedy School. Executive Education [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ksgeexecprogram.edu/Programs/>.

206. *Hopman N.* Public Leadership for Europe: Towards a Common Competence Frame. - NL : CPL-RIO, 2004. - 66 p.

207. How leadership influences student learning. — The Wallece Foundation, 2004. - 90 p.

208. Human Capital: Succession Planning and Management in Critical drive of Organizational Transformation. — U.S. General Accounting Office. 2003.-7 p."

209. Improving Leadership for Learning: Stories from the Field. — University of Washington: Center for the study of Teaching and Policy. 2008. — 33 p.

210. Informed Leadership in Education. — University of Washington: Center for the study of Teaching and Policy. 2006. — 56 p.

211. Institute of Public Administration | Электронный ресурс. ~~ Режим доступа: <http://www.ipa.ie>.

212. Integrated Leadership System [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.apsc.gov.ua/ils/index.html>.

213. *Jokinen T.* Global Leadership Competences. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.uwasa.fi/johtaminen>.

214. Key Competences for Lifelong Learning: European References Framework. — Luxemburg : European Communities, 2007. — 16 p.

215. *Kuperus H., Rode A.* Top Public Managers in Europe. - Maastricht . EIPA, 2008. - 124 p.

216. Leaders UnLtd. Learning Talent, Transforming Leadership. A new approach to developing future leadership talent for a changing Civil Service [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://leaderssunlimited.nationalschool.gov.uk>.

217. Leadership & Management Development. IPA [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ipa.ie/training-leadership>.

377

218. Leadership Degree Programs. School of Education. Stanford University. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://suse-ldp.stanford.edu/pols/>.

219. Leadership for Learning: Making the Connections Among State, District and School Policies and Practices. — The Wallece Foundation, 2006. 16 p.

220. Leadership Matters: Building Leadership Capacity. — Southern Regional Education Board. — 35 p. (Электронный ресурс). — Режим доступа: <http://www.screb.org>.

221. Leading for Changes: New Training Opportunities for Education's Executives. — The Wallece Foundation, 2009. — 8 p.

222. Leading for Quality: Leadership and management development in customer-focused organizations. Ideas for Action. — Development Division Cabinet Office (OPSS), 1994. - 20 p.

223. Leading, Learning and Leadership Support. — University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, 2006. — 76 p.

224. Learning in the Public Service [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.cspes-efps.gc.ca/lps/>.

225. Learning Tools. Senior Managers Roadmap [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.cspes-efps.gc.ca/lto/>.

226. Making Sense of Leading Schools: A Study of the School Principals. — University of Washington: Center for Reinventing Public Education, 2003. -70 p.

227. Master of Education: School Leadership Program. Florida Atlantic University (Электронный ресурс). — Режим доступа: <http://www.leadership.fau.edu>.

228. *Mazzeo C.* Improving Teaching and Learning by Improving School Leadership. — NGA Center for Best Practices (Электронный ресурс). - Режим доступа: <http://www.nga.org>.

229. *Moore E. T.* Doctor of Philosophy in Educational Leadership. — Clemson 2010. - 32 p.

230. National College for Leadership of Schools and Children's Services [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.nationalcollege.org.uk>.

231. National School of Government. Portfolio. 2008-2009. - 80 p.

232. National School of Government. Portfolio. 2009-2010. - 98 p.

233. National School of Government. Programmes. 2010-2011. Learning and inspiration for efficient public services. - 100 p.

234. *Oxford Learning Institute*. — Режим доступа: <http://www.learning.ox.ac.uk>.

235. Oxford Strategic Leadership Program [Електронний ресурс]. - Режим доступу, <http://www.sbs.ox.ac.uk/execed/slp/>.
- 378
236. Preparing School Leader for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development programs. — Stanford University, 2007. 259 p.
237. Progress Report 2005 of the Government Programme «Modern State Modern Administration» in the field of Modern administrative Management [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.staat-modeni.de>.
238. Public Service Renewal Action Plan. 2010—2011 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.clerk.gov.ca/>.
239. Purposes, Uses and Practices of Leadership Assessment in Education. University of Washington: Center for the study of Teaching and Policy. 2006. - 54 p.
240. Reforming Public Services: Report arising from a major international conference «21st Century Public Services — Putting People First», June 2006, 2006 / Edited by J. Benington. - London : NSG, 2006. - 131 p.
241. ROI International. Guidance and Training for Public Sector [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.roi-international.org>.
242. School Leadership Study: Developing Successful Principals. — Stanford Educational Leadership Institute, 2005. — 36 p.
243. Schools Need Good Leaders Now: State Progress in Creating a Learning — Centered School Leadership System. — Southern Regional Education Board, 2007. — 40 p. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.screb.org>.
244. Self-managing Leadership Retreat [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.globalretreatcenter.org.uk>.
245. Senior Executive Leadership Capability Framework [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.apsc.gov.au/selc/index.html>.
246. SPS — Candidates Programme: Programme Guide. — Dutch Ministry of the Interior and Kingdom Relations, Office for the Senior Public Service, January 2005 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.algemeen-rbestuursdienst.nl>.
247. Staff Regulations of Officials of the European Communities. Conditions of employment of other servants of the European Communities. 1.05.2004. — P. 163. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/top100_en.pdf.
248. Stanford Executive Education: Executive Program in Leadership [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.gsb.stanford.edu>.
249. Summary of Public Service Reform Conference 2007. 21st Century Public Service — Learning from the Front Line. — NSG, 2007. — 68 p.
250. The Australian Experience of Public Sector Reform. — APSC. 2003. -174 p.
- 379
251. The District Leadership Challenge: Empowering Principals to Improve Teaching and Learning. — Southern Regional Education Board, 2009. — 80 p. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.screb.org>.
252. The Policy on Learning, Training and Development [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.tbs-sct.gc.ca/pol/>.
253. The Programme of the Federal Government «eGovernment 2.0». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.verwaltung-innovativ.de>.
254. The Programme of the Federal Government «Focused on the Future: Innovations for Administration» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.verwaltung-innovativ.de>.
255. The Public Leadership Standards [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.publicleadership.co.uk/public_leadership_standards.htm.
256. Types of posts. — // Management Matters. — # 62. — January, 2007.
257. U.S. Office of Personnel Management. Public Sector Leadership [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.leadership.opm.gov>.
258. University of Oxford. Executive Education [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.sbs.ox.ac.uk/execed/>.
259. Vitaska S. Preparing High-Quality School Leaders // Legisbrief. — Vol. 16, tt 19. — April / May, 2008 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.ncsl.org>.
260. Vitaska S. Strong Leaders — Strong Schools. 2007 State Laws. — Washington, DC : NCSL, 2008. - 20 p.
261. Walker D. Certification: on the racks. // Commission en Plus. — June 8, 2006. - P. 3.
262. Walker I). The EAS — a new partner in training for European institution // News of the month. - U 507. — P. 4.
263. World Public Sector Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance. - New York : United Nations, 2005. 123 p.

Наукове видання

КАЛАШНИКОВА Світлана Андріївна

Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства

Монографія

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності, директор видавництва *М. М. Прядко* Головний редактор *Т. В. Карбовнича* Редактор

Г. П. Кравченко Художник обкладинки *Т. В. Нестерова* Технічний редактор *Т. М. Піхота* Верстальник *В. І. Скрябіна*

Поліграфічна група: *А. А. Богдельни, Д. Я. Ярошенко, О. М. Дзень, Г. О. Бочарник, В. В. Василенко*

Підписано до друку 12.11.2010 р. Формат В0хХ4/1Г>

Гарнітура PetersburgС. Ум. друк. арк. 22,09.

Обл.-пил. арк. 23.94. Наклад 300 пр. Зам. № 0-113.

Видавець та вигптівник

Київський університет імені Бориса Грінченка.

04053, м. Київ, пул. Воровського, 1К/2. Свідоцтво суб'єкта видавничої справи серія ЛК№ 3011 від 23.10.2007 р,

Калашнікова Світлана Андріївна,

кандидат наук з державного управління, доцент, проректор з інноваційного розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка.

Народилася 3 січня 1970 р. в Києві. У 1992 р. закінчила фізико-математичний факультет Київського державного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова й отримала кваліфікацію вчителя математики і фізики. З 1995 до 2006 р. працювала в Національній академії державного управління при Президентові України, пройшовши шлях від викладача кафедри управління освітою до проректора з міжнародних зв'язків.

У 1999 р. закінчила аспірантуру та захистила кандидатську дисертацію за спеціальністю «державне управління» в галузі «управління освітою».

Протягом 2001-2006 рр. керувала проектом Світового банку «Навчальна мережа глобального розвитку», що реалізовувався за підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку в Національній академії державного управління при Президентові України.

Із жовтня 2006 р. очолює громадську організацію «Інститут лідерства, інновацій та розвитку».

Із вересня 2007 р. працює в Київському університеті імені Бориса Грінченка (до жовтня 2009 р. - КМПУ імені Б. Д. Грінченка).

Керівник та учасник понад 20 міжнародних освітніх проектів, сертифікований проектний менеджер, автор понад 50 наукових і методичних публікацій. Коло наукових інтересів охоплює дослідження проблем лідерства, професіоналізації управління, підготовки управлінських кадрів, інновацій в освіті.

Адреса електронної пошти для спілкування з автором: vr_innovate@kmpu.edu.ua

