

ББК 74.04(4УКР)я43
УДК 37.014(477)(045)
Л28

Друкується відповідно до рішення вченої ради УІПА
(протокол № 9 від 23 січня 2017 р.)

Рецензенти: **М. В. Гриньова**, доктор педагогічних наук, професор,
чл.- кор. НАПН України
В. І. Маслов, доктор педагогічних наук, професор
В. В. Прохорова, доктор економічних наук, професор

Сльникова Г. В.

А28. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний
аспект: Кол. монографія / Г. В. Сльникова, Т. А. Борова, З. В. Рябова та
ін. / За заг. і наук. ред. Г. В. Сльникової. – Х.: Мачулін, 2017. – 440 с.

ISBN 978-617-7364-27-5

У монографії розкриваються міжгалузеві зв'язки адаптивного управління, що проявляється у його поширенні в системах загальної середньої, вищої та післядипломної освіти України. Подані теоретико-методологічні основи взаємодії суб'єктів управління освітніми системами, що здійснюється шляхом взаємоадаптації в умовах ринкових трансформацій суспільства. Розглядаються вигоди й еволюція адаптивного управління та його застосування для професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Розкриваються моніторингові системи якості освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та розвитку вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Аналізується система маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти як складова частина адаптивного управління соціально-педагогічними системами. Особливу увагу приділяється теоретичному і практичному аспектам педагогічної експертизи розвитку загальної середньої освіти як важливого компоненту адаптивного управління освітньою системою регіону.

У монографії представлені інноваційні складові наукових досліджень представників наукової школи, які демонструють подальший розвиток теорії адаптивного управління соціально-педагогічними системами та її використання в управлінській практиці навчальних закладів різних рівнів освітньої системи України.

Монографія призначена керівним кадрам освіти, студентам і науково-педагогічним працівникам вищої школи, викладачам закладів післядипломної освіти, педагогічним працівникам професійно-технічних навчальних закладів, науковцям, службовцям урядових установ управління освітою та всім, хто цікавиться проблемою управління системою освіти України.

ББК 74.04(4УКР)я43

ISBN 978-617-7364-27-5

© Сльникова Г. В., Борова Т. А.,
Касьянова О. М., Кретович С. С.,
Приходько В. М., Рябова З. В., Фесік Л. І.

Зміст

	Стор.
ЗМІСТ	
Передмова	5
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні основи взаємодії суб'єктів управління освітніми системами (Сльникова Г. В.)	7
1.1. Сучасні проблеми взаємоадаптації суб'єктів управління освітніми системами	7
1.2. Концепція спрямованої самоорганізації	17
1.3. Сутність та принципи адаптивного управління освітніми системами	28
1.4. Освітній моніторинг як чинник адаптивного управління ...	49
1.5. Зміст та технології розроблення моделі адаптивного управління освітою в регіоні	63
РОЗДІЛ 2. Адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу (Борова Т. А.)	69
2.1. Концепція адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу	69
2.2. Модель адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу	84
2.3. Реалізація коучингових технологій у процесі адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів	103
РОЗДІЛ 3. Моніторинг розвитку вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації (Кретович С. С.)	128
3.1. Обґрунтування моделі системи моніторингу розвитку вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації	128
3.2. Критерії та інструментарій оцінки розвитку вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації	145
3.3. Технологія впровадження моделі системи моніторингу розвитку вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації.....	162
РОЗДІЛ 4. Адаптивне управління навчальними закладами у літературних джерелах та педагогічній практиці (Фесік Л. І.)	186
4.1. Еволюція та сутнісна характеристика адаптивного управління.....	186
4.2. Аналіз практики використання адаптивного управління у вітчизняних та зарубіжних навчальних закладах	198
4.3. Особливості адаптивного управління вищим навчальним закладом I рівня акредитації в сучасних умовах	210

РОЗДІЛ 5. Маркетингове управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти (Рябова З. В.)	223
5.1. Маркетингові дослідження як засіб гнучкого управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти відповідно до запитів	223
5.2. Концептуальна модель маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти	239
5.3. Технологія використання моделі маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти	265
РОЗДІЛ 6. Концептуальні засади моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (Приходько В.М.)	287
6.1. Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу	287
6.2. Кваліметричний аспект моніторингу якості освітньої діяльності	311
6.3. Факторно-критеріальна модель оцінювання якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу	318
РОЗДІЛ 7. Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теоретичний і практичний аспекти (Касьянова О. М.)	336
7.1. Теоретичне узагальнення щодо сутності педагогічної експертизи та її провідних дефініцій	336
7.2. Модель педагогічної експертизи загальної середньої освіти	353
7.3. Педагогічна експертиза як засіб сталого розвитку регіональної системи загальної середньої освіти	370
ПІСЛЯМОВА	386
СЛОВНИК ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ	387
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	397
ДОДАТКИ	428

ПЕРЕДМОВА

Сучасний розвиток освітньої системи України потребує активізації адаптивних процесів у прийнятті ефективних управлінських рішень та їх реалізації для обґрунтування напрямів подальшої діяльності освітніх закладів та установ в умовах ринково-структурних перетворень.

З огляду на це актуальним стає запровадження адаптивного управління соціально-педагогічними системами, яке передбачає узгодження пріоритетів діяльності зазначених освітніх структур у межах вимог міжнародного освітнього середовища, державно-громадських вимог та інтересів суб'єктів освітнього процесу.

Адаптивне управління засноване на діалогічній адаптації та кооперації дій керуючої й керованої підсистем, що викликає відкритість взаємодії й реалізується в умовах невизначеності, яка потребує додаткової орієнтації.

Саме цим питанням присвячена ця монографія, що містить 7 розділів.

Перший розділ, написаний д. пед. н., проф. Г. Єльніковою, розглядає концепцію спрямованої самоорганізації, сутність та принципи адаптивного управління, освітній моніторинг як чинник адаптивного управління. Ці загальні положення складають базову основу для розкриття всіх інших розділів монографії.

У другому розділі, представленому д. пед. н., проф. Т. Боровою, описуються концепція та модель адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, розглядаються коучингові технології як механізм спрямованої самоорганізації.

Третій розділ, запропонований к. пед. н., доц. С. Кретович, присвячений обґрунтуванню моделі моніторингу розвитку вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації, розкриває критерії, інструментарій та технологію її впровадження в управлінську практику.

Четвертий розділ, поданий к. пед. наук Л. Фесік, розкриває сутнісну характеристику та еволюцію адаптивного управління, аналіз практики використання адаптивного управління у вітчизняних й зарубіжних навчальних закладах, а також особливості адаптивного

бо можна порушити закладені у комірки формули розрахунку.

Цифри, що надруковані на сірому полі, можна редагувати. Можна очищати колонку значення коефіцієнтів відповідності.

На другому листі книги Excel створені діаграми. Дані, які необхідні для побудови діаграми, автоматично переносяться з першого листа при заповненні графи «Значення коефіцієнтів відповідності». Одночасно із заповненням першої граfi зведеної таблиці, що розташована на другому листі книги, автоматично будується відповідна діаграма.

У зведеній таблиці перша графа має біле поле. Це означає, що не можна вдруковувати в неї будь-які цифри або коригувати їх, бо в кожному комірку цієї граfi внесена формула для її автоматичного заповнення.

Інші граfi мають сіре поле, що означає дозвіл на його заповнення «від руки». Це використовують при необхідності створення масиву для порівняння результатів діяльності учнів одної групи (або різних груп), викладачів однієї або різних дисциплін, керівників різних навчальних закладів одного району або однотипних закладів різних районів. Для цього вручну переносять значення з першої граfi у другу. Після чого переходять на першу сторінку й очищають графу «Значення коефіцієнтів відповідності». При цьому автоматично очищається перша графа другої сторінки книги Excel. Значення, що були перенесені у другу графу цієї сторінки, зберігаються.

Далі можна оцінювати діяльність іншого учня, педагогічного працівника, навчального закладу. Після заповнення граfi «Значення коефіцієнтів відповідності» на першому листі й отримання зведених даних на другому листі, знову переносять значення у графу з сірим полем і знову очищають робоче поле таблиці. Таким чином, кожного разу для оцінки нового респондента треба переносити попередні дані у графу з сірим полем на другій сторінці й очищати графу «Значення коефіцієнтів відповідності» на першій сторінці.

Так формується зведена таблиця для зіставлення рівня діяльності учнів, педагогів, навчальних закладів. В останньому рядку кожної такої таблиці внесені формули для автоматичного обчислення суми або середнього арифметичного значень, що занесені у відповідні граfi. Тому цей рядок має біле поле й не редагується.

РОЗДІЛ 2 АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

2.1. Концепція адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу

Пріоритетність саморозвитку людини не викликає сумніву, зокрема, актуальності набувають саме шляхи, які ведуть людину до саморозвитку та самоорганізації і становлять основу взаємодії учасників навчально-виховного процесу у вищій школі. Обговорення проблем вищої освіти, що проводиться нині, практично не вирішує їх з всебічним урахуванням індивідуальності науково-педагогічного працівника. Інертність у введенні інноваційних програм у вищу освіту також пов'язана з недостатньою увагою науковців і практиків до розвитку та саморозвитку педагога вищої школи.

У зв'язку з цим важливе значення має розроблення концептуальних положень щодо професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу та знаходження ефективних методів управління цим розвитком упродовж усього життя. Ми виходили з того, що саме адаптивне управління є ефективним у нестабільній ситуації і визначили його пріоритетність у виборі факторів щодо результативності професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Підґрунтям професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу є теорія адаптивного управління, оскільки адаптивне управління визнає пріоритет розвитку суб'єкта і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації, а особливістю адаптивного управління є активізація природних сил і механізмів розвитку людини [22]. З огляду на зазначене вище вважаємо доцільним розглядати саме адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. В основу адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу нами покладено концепції, які безпосередньо впливають на результативність і продуктивність науково-педагогічних працівників

вищого навчального закладу.

Стрижневою серед них визначено концепцію спрямованої самоорганізації, що базується на управлінській взаємодії і покладена нами в основу розроблення концепції освітнього коучингу. Розглянемо основу концепції самоорганізації, яка дає розуміння визначених підходів. Так, йдучи за О. Богдановим у тому, що самоорганізація людства є боротьбою з його внутрішньою стихійністю, біологічною та соціальною, обираючи для цього знаряддя організації, а саме: слово, ідею, соціальні норми, необхідно зазначити, що спрямована самоорганізація має риси природовідповідності та антропоцентричності [4]. Слід підкреслити, що самоорганізації притаманний дисипативний характер (у термінах синергетичного підходу). Синергетику визначають як науку, яка вивчає, пояснює, прогнозує процеси самоорганізації складних систем у їх русі від хаосу до порядку і від порядку до хаосу [34, с. 281]. Синергетика у сфері освіти, як зауважує В. Буданов, має великий евристичний потенціал, надає не тільки нову мову для трактування відомих положень і концептів, але й пропонує еволюційну методологію управління освітнім процесом з урахуванням процесів самоорганізації освітнього простору. Завданням є сформувати збагачене, динамічне, освітнє середовище, яке не має комунікативних розривів, адаптується до соціальних потреб суспільства й надає послідовності та узгодженості процесам неперервної освіти [13, с. 199 – 200]. Таким чином, воно забезпечує зберігання цілісності соціальних (зокрема освітніх) систем за умов самоорганізації її підсистем, регулюється самоорганізацією більшої системи, що зумовлює її стабілізацію та стійкість життєдіяльності.

Не менш значущою є концепція спрямованої самоорганізації у сфері освіти, (Г. Єльнікова), що є підґрунтям адаптивного управління. Її основними постулатами, основоположними в освіті, є визнання розвитку людини та її діяльності як засобу цього розвитку. Узгодження потреб і вимог учасників освітнього процесу з урахуванням реальних обставин на основі поєднання процесів управління й самоуправління, при спрямованій самоорганізації, яку здійснює сама людина в усвідомлених нею параметрах [1, с. 29]. Отже, спрямована самоорганізація дає можливість людині приймати рішення самостійно на основі визначених цілей. Ефективне прийняття самостійних рішень є пріоритетним завданням науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу у період інноваційних змін,

які є підґрунтям розвитку системи та самого викладача.

Використовуючи адаптивне управління для професійного розвитку науково-педагогічного працівника, необхідно звернути увагу на концепцію сталого розвитку, яка визначена для постіндустріального суспільства [38]. Концепція сталого розвитку є основою теорії соціальної політики в умовах глобалізації. Перехід до сталого розвитку має забезпечити збалансоване розв'язання проблем соціально-економічного розвитку, збереження сприятливого навколишнього середовища і природно-ресурсного потенціалу, задоволення потреб сьогодення і майбутніх поколінь людей. Перехід до періоду сталого розвитку вимагатиме скоординованих дій у всіх сферах життя суспільства, адекватної переорієнтації соціальних, економічних і екологічних інститутів держави, регулятивна роль яких в окреслених перетвореннях – основоположна. Найважливіша роль у створенні методологічної і технологічної основи цих перетворень належатиме науці. Наукова робота є пріоритетною для науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу, тому доцільним стає розгляд концепції, у якій пріоритетне значення віддано науковим дослідженням. Сталий розвиток — це керований розвиток. Основою його керованості є системний підхід та сучасні інформаційні технології, які дають змогу дуже швидко моделювати різні варіанти напрямів розвитку, з високою точністю прогнозувати їхні результати та обрати найбільш оптимальний [2]. Звертаючи увагу на керованість розвитку, визначаємо доцільність керованого впливу на професійний розвиток науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу саме на адаптивних засадах, що дасть можливість прискорити процеси розвитку, оскільки вони засновані на діалозі та узгодженні цілей, що дає не тільки зовнішній, а й внутрішній поштовх до розвитку.

Аналізуючи концептуальну основу адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу в сучасному суспільстві, доцільно розглянути його в руслі концепції інформаційного суспільства [35, с. 268 – 269]. Головним фактором суспільного розвитку визначено виробництво та використання науково-технічної та іншої інформації. У розробку концепції зробили внесок З. Бзежинський, Д. Белл, Дж. Пелтон, А. Тоффлер, Х. Еванс та інші [35]. Погляд на суспільний розвиток як зміну стадій прихильники теорії інформаційного суспільства пов'язують з домінуванням четвертого, інформаційного сектора

економіки, що йде за сільським господарством, промисловістю та економікою послуг. Революціонізує дія інформаційної технології призводить до того, що в інформаційному суспільстві класи замінюються соціально недиференційованими інформаційними співтовариствами. Отже, діяльність професіонала в інформаційному суспільстві, безумовно, пов'язана з науково-технічним розвитком та розвиненими телекомунікаційними засобами. Тому доцільно звернути увагу на тенденції розвитку такого суспільства задля подальшого розуміння значення і ролі фахівця в такому суспільстві. Сутністю інформаційного суспільства є інноваційність [32; 35; 20; 47]. Інновації вносять зміни, тобто дестабілізують систему, створюють ситуацію напруженості, з огляду на це, саме адаптивні структури є пріоритетними у такому суспільстві.

Таким чином, основними концепціями, які мають практичну реалізацію теорії адаптивного управління у сфері вищої освіти, можна визначити такі: концепція спрямованої самоорганізації, концепція сталого розвитку та концепція інформаційного суспільства, тому ці концепції є основою адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу.

Розроблені теоретичні основи адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні (Г. Єльнікова) дають підставу застосовувати зазначені концепції і у вищій школі, яка має свій ланцюжок управлінських зв'язків та рівнів. Беручи до уваги автономний напрям розвитку вищих навчальних закладів, зауважимо, що управлінський рівень починається зі студентства (студентського самоврядування), наступним рівнем можна вважати основні підрозділи вищих навчальних закладів – кафедри (з науково-педагогічними працівниками), які підпорядковуються факультетам (інститутам). Загальне керівництво здійснює адміністративний корпус вищого навчального закладу.

Теорія адаптивного управління, за Г. Єльніковою, містить як обов'язковий компонент освітній моніторинг, який застосовується для встановлення зовнішнього і внутрішнього (рефлексія) зворотного зв'язку. Сучасні інноваційні технології пропонують коучинг – новітній засіб для активізації рефлексивного зворотного зв'язку. Відтак, концептуально визначимо, що адаптивне управління здійснюється не тільки за допомогою моніторингових, а й коучингових процедур, які стимулюють спрямовану самоорганізацію. Адаптивне управління погоджує зовнішнє управління та

самоуправління, спрямовуючи процеси за природним шляхом здійснення. Тому механізмами такого здійснення ми визначасмо інтегровану взаємодію освітнього моніторингу та освітнього коучингу.

У центрі природовідповідності є людина, тому у процесі дослідження особливостей адаптивного управління у вищій школі ми вважаємо доцільним розглянути та прийняти до уваги антропосоціальний підхід до управління суспільством, що реалізує ідею людини як «міри всіх речей», як «мети і водночас засобу» суспільного розвитку [18, с. 10]. Науковці виділяють три фази розвитку особистості: формування особистості та накопичення потенціалу продуктивної сили; розвиток особистості у трудовій діяльності та реалізація потенціалу продуктивної сили; подальший розвиток за рахунок вільного часу та відродження продуктивної сили [18]. З позиції цього підходу доцільно почати розгляд сфер життєдіяльності людини, у яких, власне, і здійснюється самореалізація особистості через задоволення потреб. Антропоцентрична поведінка зорієнтована на людей, має соціоемоційну підтримку та є обов'язковим складником сучасного управління. Саме гуманістична спрямованість адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу відрізняється від традиційних підходів щодо професійного розвитку працівника.

Визначені вище концепції та наукові підходи зумовили виокремлення основних положень адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на адаптивних засадах ґрунтується на діалогічній взаємодії керівника та науково-педагогічного працівника, у ході якої відбувається взаємоузгодження їх цілей, що спрямовані на вирішення спільновизначених завдань. Нові цілі породжують нові завдання, що є поштовхом до постійного руху суб'єктів. Спрямована закономірна зміна стану суб'єкта руху приводить до розвитку. За таких обставин виникає потреба у з'ясуванні природи та механізмів спрямування. Спрямування відбувається за двома напрямками: ззовні та зсередини. Цілеспрямований зовнішній вплив трансформує її у якісно новий стан, проте є більш примусовим і менш ефективним. Спрямування свого професійного розвитку самим викладачем, коли

він сам усвідомлено здійснює професійний рух, є природовідповідним, тому більш ефективний і результативний. Таким чином, необхідно створювати умови щодо формування у науково-педагогічних працівників компетентностей самоуправління своїм професійним розвитком. Звертаючи увагу на те, що ефективне спрямування розвитку шляхом діалогічної адаптації можна здійснити двома способами (Г. Єльнікова): насичення простору професійного розвитку потрібними вищому навчальному закладу та суспільству «випадковостями» або визначити параметри, фактори руху і скласти адаптивні моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, забезпечивши їх адаптацію «на себе» кожним виконавцем. Процес професійної діяльності «відпустити» на вільний розвиток, використовуючи поточний самоаналіз і самокоригування. Зовнішній контроль і прогнозування проводити тільки за результатом [22].

Адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу реалізується шляхом застосування механізму спрямованої самоорганізації, а саме: освітнього коучингу, який ґрунтується на закономірностях та принципах спрямованої самоорганізації і метою якого є підтримка людини у професійному розвитку. Освітній коучинг здійснюється на основі освітнього моніторингу, постійний зворотний зв'язок прискорює процеси професійного розвитку та саморозвитку людини, що приводить до більш продуктивної професійної діяльності й самореалізації та підвищує конкурентоздатність вищого навчального закладу.

Розглянемо більш детально сутнісний зміст адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, враховуючи його особливості.

По-перше, об'єктом адаптивного управління є розвиток, тобто спрямовані закономірні зміни. Беручи до уваги професійний розвиток науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, необхідно розглядати зміни змісту та структури діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу за двома формами розвитку: еволюційною, пов'язаною з поступовими кількісними змінами об'єкта, та революційною, що характеризується якісними змінами в структурі об'єкта з висхідною лінією розвитку (прогрес) і низхідною (регрес). З огляду на це, можна зауважити, що

розвиток – необхідний рух, зміна в часі, переміщення у просторі. Філософський словник визначає, що рух як спосіб існування матерії не виникає і не зникає, а вічно існує, не має ні початку, ні кінця. Разом з тим рух – завжди рух від чогось до чогось (спрямовано), тобто існує як рух різних предметів, процесів, ті що мають початок і кінець. Спрямованість руху не може бути характеристикою руху як способу існування матерії, як чогось нескінченного. Спрямованість руху – характеристика кожного кінцевого етапу руху. Таким чином, професійний розвиток можна вважати процесом, який необхідно спрямовувати, тобто впливати на нього задля отримання кінцевого результату руху. Отже, за таких обставин важливими є важелі впливу та його механізми. На нашу думку, саме адаптивне управління є ефективним у спрямуванні руху. Оскільки відбувається узгодження цілей з метою досягнення визначених завдань, на основі чого у кінцевому результаті руху будуть зацікавлені і ті, хто розвиваються і ті, хто спрямовує цей процес. Розвиток, так само, як рух, нескінченний, і разом з тим, розвиток існує як окремий кінцевий процес. Розвиток буває висхідним і низхідним, від зовнішнього до внутрішнього і від внутрішнього до зовнішнього, від старого до нового і від нового до старого, від простого до складного і від складного до простого, від нижчого до вищого і від вищого до нижчого, від випадкового до необхідного і від необхідного до випадкового тощо. Розвиток відбувається спіралеподібно, в єдності і боротьбі протилежностей, як перехід кількості в якість і навпаки.

З огляду на процес розвитку та з метою його продуктивного спрямування на якісно новий етап, доцільно розглянути співвідношення алгоритму адаптивного управління [22] та алгоритму розвитку. Алгоритм розвитку складається з п'яти стадій: стадія підготовки передумов його утворення, тобто зовнішній рух (цю стадію можна назвати початком процесу розвитку); виникнення, тобто перехід до внутрішнього руху; формування, тобто перетворення у новий процес розвитку тих умов, з яких він виник; власне розвиток або зрілість процесу розвитку, тобто його існування на своїй основі; 5) відмирання, руйнування процесу (перехід його у нову якість). Якщо розглянути цикл перетворення системи при адаптивному управлінні, то він має подібну послідовність процесів [22], а саме: поява збуджуючих впливів подразників-активаторів та відгук системи на ці збудження; збір та аналіз інформації з метою оцінки ситуації; спільне вироблення реалістичної мети та її трансформація у

внутрішні мотиви через вироблення спільної моделі; реалізація моделей шляхом спрямованого самовпливу і кооперації; оцінювання ефективності через зворотній зв'язок та спільне прогнозування подальшого розвитку. У ході порівняння цих алгоритмів можна зробити висновок щодо ідентичності послідовності їх прояву. Інтегрування цих циклів дає розуміння, на наш погляд, функціональному циклу адаптивного управління професійним розвитком, а саме: перший етап – визначення професійно значущої мести (зміна наявної ситуації, висування нових вимог, поява нових подразників та створення ситуації напруженості); другий – аналітичний (аналіз наявного стану, усвідомлення необхідності руху); третій – планово-прогностичний (добір додаткової інформації і способів дії, творчий процес вироблення нових знань і способів дії на основі аналізу наявної інформації та взаємоприспосовування різних вимог – встановлення нових зв'язків, створення адаптивних моделей розвитку на основі діалогової взаємодії); четвертий – виконавчий (вибір оптимальної моделі розвитку, самоорганізація професійного розвитку через спрямований самовплив, поточний самоаналіз, поточне самокоригування) та останній – корекційно-узагальнюючий на основі рефлексії (постійний зворотний зв'язок та прогнозування подальшого професійного розвитку через зовнішній контроль і самоконтроль, аналіз якісних і кількісних змін).

Отже, за умови здійснення процесу розвитку у площині адаптивного управління спрощується розуміння того, що саме і на якому етапі необхідно розвивати і як діяти. А саме поняття розвитку з філософської площини переходить до практичної реалізації, тобто зрозумілим стає зміст розвитку, який спрямовуватиметься на бажаний кінцевий результат, що узгоджений між суб'єктами розвитку.

По-друге, нами розглядається розвиток саме професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. У зв'язку з цим необхідно зауважити, що професійна діяльність також підпорядковується тим самим етапам, які були зазначені вище у площині адаптивного управління розвитком і має в основі якісну характеристику. Кінцевим результатом професійного розвитку є професіоналізм. Професіоналізм – це реально досягнутий, достатньо високий рівень оволодіння професією. У ході оцінювання професіонала необхідно враховувати не лише зовнішні показники праці (успішність, результативність), не лише внутрішній стан (мотивацію, працю, впевненість) людини, а й наявність постійної

специфічної мотивації до високопродуктивної діяльності, до поступового висхідного саморозвитку. Тому доречно зауважити, що відповідно до закону переходу кількісних змін у якісні, розвиток здійснюється шляхом накопичення кількісних змін в об'єкті, що призводить до виходу за межі міри і стрибкоподібного переходу до нової якості.

При порушенні міри кількісні зміни спричиняють якісне перетворення. Таким чином, розвиток виступає як єдність двох стадій – безперервності й стрибка. Безперервність у розвитку – стадія повільних кількісних накопичень, вона не зачіпає якості і виступає як процес збільшення або зменшення існуючого. Стрибок – стадія докорінних якісних змін суб'єкта, момент або період перетворення старої якості у нову. Ці зміни протікають порівняно швидко навіть тоді, коли приймають форму поступового переходу. Виділяють такі види стрибків: за масштабом якісних змін: внутрішньосистемні (часткові) і міжсистемні (докорінні); за спрямованістю змін, що відбуваються: прогресивні (що ведуть до виникнення більш високої якості) і регресивні (що ведуть до зниження рівня структурної організації об'єкта); за характером обумовлених суперечностей: спонтанні (за внутрішніми протиріччями) та індуковані (внаслідок впливу зовнішніх факторів).

З огляду на те, що професійний розвиток – це процес просування людини до професіоналізму, то саме від того, яким з наведених вище напрямів він здійснюватиметься, безпосередньо залежить спрямування цього процесу, який має зміст та структуру.

Змістовно розвиток професіонала необхідно розглядати у контексті загального поширення суб'єктивного простору особистості, професійного та морального збагачення особистості, що містить підвищення відповідальності, відчуття обов'язку, совісті та честі, відходу від неадекватних особистісних установок і стандартів [17, с. 252]. Процесуальний розвиток професіонала розглядатимемо з системних позицій, а саме – у зв'язку з розвитком підсистем професіоналізму: компетентності, мотивації, спрямованої на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивної самоорганізації у плані розкриття внутрішнього потенціалу особистості, професійної самореалізації.

Структура і зміст професійної компетентності визначається специфікою професійної діяльності науково-педагогічного працівника та описана на трьох рівнях: базова (фахова)

компетентність, загальнофахова та спеціально-фахова компетентності. Управління знаннями є основним регулятивним компонентом підсистеми розвитку професіоналізму, що матеріалізує професійні знання, які закладені в професійній компетентності. Іншими словами, це інтегральне утворення, яке органічно пов'язує вміння використовувати знання, вмотивованість, усвідомлення, досвід, особисті якості у практичних цілях з високою ефективністю. Таким чином, адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника є необхідним чинником підвищення інтелектуального потенціалу вищого навчального закладу, що є його безумовною конкурентною перевагою.

По-третє, розвиток завжди спричиняє зміни. Зміни викликані нововведеннями у зв'язку з трансформацією в інформаційне суспільство, прийняттям нової освітньої парадигми у вищій школі тощо. Таким чином, у вищих навчальних закладах створюється інноваційне середовище, яке характеризується нестабільністю та відкритістю. Адаптивне управління такою системою є більш ефективне, оскільки створює умови для розвитку та саморозвитку таких систем і їх компонентів. Структура зв'язків такої системи оснований на партнерстві, що спрямоване на виконання завдання.

З окресленої нами вище позиції, визначимо основні принципи адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, які ґрунтуються на основних принципах теорії адаптивного управління, проте містять свої особливості.

Принцип пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення.

Принцип сталого розвитку, як пріоритетного напрямку розвитку суспільства, а також всіх його сфер, серед яких освіті належить роль випереджаючого чинника побудови ціннісних і світоглядних засад суспільства сталого розвитку. Цей принцип передбачає погодженість економічного, екологічного і соціального аспектів розвитку суспільства, що сприяє забезпеченню високого рівня якості життя людини. В основі ідеї сталого розвитку – визнання людини основною цінністю.

Принцип управління через самоуправління здійснюється шляхом активізації людини на управління своїм розвитком, що впливає і на розвиток організації, де вона працює.

Принцип резонансу, який наголошує на необхідності активізації

внутрішніх потреб людини. Усвідомлений професійний розвиток спричиняє більш продуктивний рух, тому важливим є виклик таких дій, переведення людини в активний стан.

Принцип мотивації полягає у формуванні такої основи, яка дає змогу працювати без зовнішніх важелів примусовості. Мотивація відіграє важливу роль у процесі розвитку, оскільки є потужним важелем у здійсненні професійного розвитку (саморозвитку). Від ступеня вмотивованості людини залежить її просування у професійному розвитку.

Принцип постійного розвитку професіоналізму. Цей принцип ґрунтується на основі постійного підвищення компетентності та передбачає, що виконання будь-якого завдання потребує розширення кола питань, яким володіє людина. Це коло не тільки поширюється, а й якісно змінюється і веде до більшої продуктивності праці.

Принцип спрямованої самоорганізації ґрунтується на більш повному використанні інтелектуальних і морально-психологічних резервів управління.

Принцип діалогічної взаємодії передбачає організацію спільних дій між керівником та викладачем з метою досягнення спільновизначених завдань.

Принцип коучингу акцентує увагу на те, що людина має в основі необмежений потенціал, який необхідно розвивати. Коуч є помічником у цьому процесі, проте сама людина обирає етапність дій і сама визначає напрям діяльності, а головне – сама несе відповідальність за свої дії. Взаємодія між коучем і клієнтом відбувається на рефлексивній основі, що підвищує ефективність їх діяльності. Цей принцип також містить основні ідеї принципу адаптивного управління щодо спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату. Це є одним із завдань коучингу.

Принцип зворотного зв'язку на основі моніторингу та самомоніторингу є обов'язковим елементом ефективного розвитку будь-якої системи, в його основі лежить конструктивний діалог, який не перешкоджає і не припиняє рух, а посилює та підтримує його, будучи сильним мотиваційним важелем.

Принцип моніторингу. Цей принцип наголошує на необхідності проведення поточного самоаналізу та самоспрямування процесу на заданий результат, з боку виконавців, і зовнішній періодичний аналіз для відстеження динаміки змін, з боку керівників.

Принцип кваліметрії в адаптивному управлінні полягає у

кількісному вимірюванні якості роботи за допомогою умовних балів. Інструментарієм для здійснення освітнього моніторингу є спеціальні факторно-критеріальні моделі.

Таким чином, нами окреслено основні принципи адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, які розкривають змістовне наповнення цього феномену.

Розгляд ключових положень професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на адаптивних засадах дає змогу сформулювати основні концептуальні ідеї адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників.

Основні концептуальні ідеї адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу:

1. Визнання пріоритетності професійного розвитку науково-педагогічних працівників на компетентнісній основі.
2. Визначення професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на основі взаємоузгодження соціально значущих цілей з професійними потребами.
3. Актуалізація професійного розвитку через створення умов щодо спрямування професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на самоорганізацію, саморозвиток і самореалізацію.
4. Сприяння самореалізації науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу шляхом застосування технологій адаптивного управління їх професійним розвитком.

Отже, для професійного розвитку науково-педагогічних працівників ми маємо створити умови їх природної самореалізації з урахуванням соціально-значущих і професійних цілей.

Основними поняттями концепції є: адаптивне управління, діалогічна взаємодія, розвиток, самоорганізація, саморозвиток, професійний розвиток науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, самореалізація.

Розглянемо більш детально ці поняття.

Поняття адаптивного управління було визначено Г. Сльниковою – це «процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспособлення поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з подальшим

поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення» [22, с. 208]. Таке тлумачення є відправним моментом у розумінні поведінкових основ керівників і науково-педагогічних працівників, а саме: в основі їх спільної діяльності лежить діалогічна взаємодія і розуміється нами як особливий рівень комунікативного процесу, що відповідає потребам людини в особистісному контакті, який відбувається на основі погодження особистих цілей людини та цілей суспільства (організації). Взаємодію О. Гончар визначає як «складний багатобічний процес, у ході якого має місце взаємозмінювання суб'єктів, що зумовлено їх взаємовпливом» [15, с. 15]. Якщо підґрунтям взаємовпливу суб'єктів є діалог, то відбувається комунікація, у ході якої знаходиться спільна дія, що веде до спільного вирішення завдань. Отже, діалогічна взаємодія – процес взаємовпливу суб'єктів діяльності у ході спільного вирішення завдань на комунікативній основі. Процес спільного вирішення завдань є взаємовигідним, тому мотивація зростає з обох боків комунікантів. У такий спосіб відбувається внутрішній поштовх до дії, що сприяє її усвідомленню та більш продуктивному виконанню. Отже, початок діалогу між керівником і науково-педагогічним працівником викликає ситуацію напруженості, що характеризується аналізом наявної ситуації, руйнуванням звичайних способів взаємодії, у ході якої виникає ситуація нестабільності; усвідомлення неминучості встановлення узгодженої взаємодії з урахуванням реальних умов, це веде до виникнення ситуації додаткової орієнтації, що переходить у творчий процес вироблення нових знань і способів дії, який зумовлює розвиток [22, с. 209]. З огляду на це, початок діалогу є початком розвитку, зокрема професійного.

Розвиток в енциклопедії тлумачиться як спрямована, закономірна зміна; внаслідок розвитку виникає новий якісний стан об'єкта – його складу або структури. На наш погляд, ключовим розтлумаченням тут є спрямована зміна, від якої залежить рівень розвитку нової якості суб'єкта. Спрямована зміна може керуватися як з боку керівника, так і з боку науково-педагогічного працівника, але тільки на основі їх спільної діяльності та взаємоузгодження їх цілей здійсниться продуктивний розвиток, оскільки у процесі їх діалогічної взаємодії відбувається усунення перешкод, які з'являються у ході вирішення спільних завдань. Тобто постійна адаптація до змін з боку керівника та науково-педагогічного працівника є підґрунтям більш результативного професійного розвитку.

Якщо розглянути спрямовані зміни з позиції спрямованої організації, то зауважимо, що суттю спрямованої самоорганізації є спрямування суб'єктом своїх дій на досягнення усвідомленої реалістичної мети, що визначається як рівнодіюча різноспрямованих сил впливу на нього [22, с. 190]. Виходячи з цього, зміни спрямовуватимуться на досягнення усвідомленої мети, яка постійно узгоджуватиме зовнішні та внутрішні впливи на суб'єкт розвитку. Це поняття пов'язане з реалізацією узгоджених цілей на основі спрямованого самовпливу. Реалістична мета визначається шляхом управлінської взаємодії, яка спрямовує діяльність на самоорганізацію і саморозвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої людиною мети [1, с. 28]. Доречно навести тлумачення самоорганізації. Г. Хакен визначає самоорганізацію як систему, що спроможна самоорганізуватися та без специфічного зовнішнього впливу може віднайти відповідну просторову, часову або функціональну структуру. Під специфічним зовнішнім впливом він розуміє такий, що нав'язує системі структуру та функціонування. У випадку самоорганізації система зазнає зовні неспецифічного впливу [39, с. 28–29]. З огляду на таке тлумачення самоорганізації та зазначеного вище, можна дійти висновку, що розвиток відбувається під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх подразників. Домінування того чи іншого подразника впливає на його якість і термін здійснення. Саме механізми спрямованої самоорганізації дадуть змогу спрямовувати процеси розвитку на природовідповідній основі та без специфічного зовнішнього впливу. У такому випадку процеси розвитку трансформуються в якісно новий стан – саморозвиток. Саморозвиток – це розвиток без допомоги зовнішнього впливу. Саморозвиток пов'язаний з саморухом, який у Національній філософській енциклопедії тлумачиться як філософське поняття діалектики, що позначає процес розвитку об'єкта, його становлення та зміни під впливом, насамперед його власних, внутрішніх причин, внутрішніх джерел. Діалектика вважає, що таким джерелом є суперечності, як результат взаємодії протилежностей, властивих будь-яким об'єктам чи процесам. Взаємодія протилежностей, їхня боротьба і надає об'єкту здатність зміни, веде до розвитку. Зовнішні причини, вважає діалектика, або сприяють, або протидіють саморуку (саморозвитку), виконують лише додаткову функцію. У Великій радянській енциклопедії саморух визначається як: внутрішньо необхідна мимовільна зміна системи, що визначається її

протиріччями, які опосередковують вплив зовнішніх факторів і умов. Таким чином, саморозвиток можна вважати кінцевим результатом певного етапу розвитку. З огляду на професійний розвиток науково-педагогічного працівника, ефективність його можна вимірювати рівнем сформованості компетентності професійного саморозвитку. Якщо професійний розвиток це – постійне, спрямоване зростання професійної компетентності особистості, то під професійним розвитком науково-педагогічного працівника ми розуміємо зростання або реалізацію здібностей і потенціалу педагога за допомогою формального навчання (як зовнішнього впливу) та неперервної самоосвіти (для нейтралізації внутрішнього впливу).

Професійний розвиток приводить людину до самореалізації та як результат – до професійного самозадоволення. Великий тлумачний соціологічний словник дає таке визначення поняттю самореалізації як: (self-actualization) – реалізація потенціалу особистості. Термін пов'язаний з ієрархією потреб, запропонованої А. Маслоу [27]. Відповідно до його теорії, самореалізація досяжна лише у вищій точці, якщо задоволені всі інші біологічні та соціальні потреби. Професійний розвиток можна віднести до соціальної потреби, тому професійна самореалізація означає реалізацію своїх професійних можливостей, прагнення людини досягти тих об'єктів, яких вона бажає. Крім того, це поняття містить розвиток творчого та духовного потенціалу особистості. Професійна самореалізація є підґрунтям професійного самозадоволення. Як уже зазначалося раніше, професійне самозадоволення – це стійкий тривалий психічний позитивний стан людини, який визначає співвідношення рівня намагання, мотивації, умов праці та реальних успіхів у професійній діяльності [5]. У ході постійних змін і нестабільності самозадоволення не може тривати довгий час, проте, від процесів спрямування та самоорганізації залежить наступний виток професійного розвитку, який також триває у просторі й часі та створює підґрунтя наступного кола розвитку.

Таким чином, професійний розвиток науково-педагогічного працівника є неперервним процесом, який керується як ззовні, так і внутрішньо, в залежності від рівня розвитку. Ефективність професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу залежить від механізмів, які спрямовують ці зміни.

Отже, адаптивне управління професійним розвитком науково-

педагогічного працівника – це діалогічна взаємодія керівника і науково-педагогічного працівника, оснований на: взаємоузгодженні соціально значущих цілей вищого навчального закладу та професійних потреб викладачів і створення умов щодо самоспрямування спільних дій на досягнення визначених завдань.

Адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу передбачає такі завдання, як:

- Створити умови у вищому навчальному закладі, які сприятимуть професійному розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу.
- Впровадити принципи адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу у площину практичної діяльності, повсякденного життя, що сприятиме формуванню компетентності професійного розвитку у науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу.
- Розвивати інтелектуальний потенціал особистості у контексті компетентнісного підходу, що передбачає визнання безумовної цінності кожної людини, її права на саморозвиток і самореалізацію.

Отже, розкривши основні концептуальні положення та визначивши завдання адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, ми показали пріоритетні напрями, які є підґрунтям побудови моделі.

2.2. Модель адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу

У ході розроблення моделі адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу ми звернулися до поширеного методу моделювання. Необхідно зазначити, що ми виходили з того, що сутність моделювання як методу пізнання полягає в тім, що на підставі певної схожості рис і якостей оригінала і моделі-аналога результати дослідження, отримані в результаті застосування моделі, можуть бути з тією чи іншою мірою вірогідності перенесені на сам досліджуваний об'єкт. При цьому визначення міри цієї вірогідності та її забезпечення являє собою самостійну проблему, яка вирішується в кожному

конкретному випадку методами і засобами, притаманними відповідним наукам [29, с. 12–13]. В. Маслов розглядає тлумачення понять «модель» і «моделювання». Під моделлю науковець розуміє «суб'єктивне відтворення у свідомості людини або групи людей і зовнішнє відображення різними засобами та формами найбільш суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу тощо, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні і дають загальне уявлення про феномен, що нас цікавить, чи його окремі структурні складові» [36, с. 19]. Водночас моделювання визначене як «творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі оброблення наявної інформації) з метою відображення об'єкта, що є предметом уваги, в цілому або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування» [36, с. 19]. Важливо зазначити, що процес моделювання відбувається поетапно і має певний універсальний алгоритм, який збігається з етапами управлінського циклу або окремими його складниками в залежності від складності та типу моделювання та об'єкта, що моделюється. А головним призначенням моделі є допомога у вивченні навколишнього світу в усій його різноманітності. Кінцевим продуктом моделювання є безпосередньо остаточно визначена і відображена у певному вигляді (формі) модель, яка може виконувати різні функції залежно від мети і завдань її створення. Обов'язковою вимогою до процесу моделювання є можливість практичної перевірки.

Синергетичний підхід сьогодні є базою у моделюванні будь-яких систем. Синергетика в першу чергу представлена її ідеологами-засновниками Г. Хакеном, І. Пригожиним, С. Курдюмовим [39; 31; 34]. Проте в гуманітарній сфері ми знаходимо багато ідей синергетики ще до появи цієї науки у психологів, фізіологів, педагогів, філософів (А. Ухтомський, М. Бахтін, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Щедровицький, В. Стьопін) [24; 26], в ідеях постнеокласичної науки, діяльнісного підходу і розвиваючого навчання. Синергетика у сфері освіти та педагогіки несе великий евристичний потенціал, дає не тільки нову мову для перекладу відомих положень і термінів, а й еволюційну методологію управління освітнім процесом з урахуванням феноменів самоорганізації в освітньому просторі. Умовою такого підходу є збереження

синергетичний принципів, інакше не вдасться побудувати адекватні моделі [13]. Зазначимо методологічні принципи синергетики у контексті взаємодії учасників навчально-виховного процесу: гомеостатичність, ієрархічність, нелінійність, незамкнутість (відкритість), нестійкість, динамічна ієрархічність (емерджентність) та спостережливість [13]. Усі ці принципи також покладені в основу моделі адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу.

Необхідно зазначити, що у розробці моделі адаптивного управління ми ґрунтувалися на розумінні процесу моделювання, який виокремила Г. Сльникова [22].

По-перше, процес моделювання здійснюється на основі теорії систем і має творчий характер. Неодмінною рисою моделей є володіння певною структурою. Основна вимога до моделей – можливість використання для вивчення або перетворення реального світу.

По-друге, соціологічне моделювання містить алгоритм, який дозволяє розробляти «структуру особистості», «структуру суспільної системи», «структуру взаємин». У таких моделях відбиваються зв'язки-відносини, соціально-економічні протиріччя, що вимагає постійного управлінського впливу (зовнішнього і саморегулюючого).

По-третє, управлінське моделювання починається з визначення мети. Основними цілями управління є трансформація соціально значущих цілей вищого навчального закладу у мотиви діяльності науково-педагогічних працівників, їх професійні потреби. При цьому стратегічні цілі декомпонуються на тактичні завдання, утворюючи дерево цілей. На основі стратегічних і тактичних цілей функціонування систем, об'єктів розробляються організаційні структури й цільові програми діяльності.

По-четверте, організаційне моделювання зв'язано з програмуванням діяльності підсистемних структур на основі виявлення найбільш значущих для функціонування системи «зв'язків-відносин». Зв'язки-відносини слугують одночасно «інформаційним пульсаром» з прямим та зворотним зв'язком.

По-п'яте, конструювання моделей здійснюється з урахуванням

реальних властивостей систем-оригіналів, а сама модель є опосередкованим джерелом інформації.

Як зазначає Дж. Ван Гіг, основним етапом методу управління є створення моделі, виділення змінних, до яких додаються кількісні значення, за допомогою чого досліджуються відносини між цими змінними [14]. Ефективне управління процесом можливе за виконання такої системи дій і вимог, а саме: вказати цілі управління; встановити вихідний стан процесу, яким управляють; визначити програму впливів, що передбачає основні перехідні складники процесу; забезпечити отримання інформації про стан процесу за певною системою характеристик, тобто забезпечити систематичний зворотний зв'язок; з метою вироблення регулюючих впливів та їх реалізації забезпечити опрацювання інформації, що отримана при зворотному зв'язку.

З огляду на сказане вище розглянемо модель адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу.

В основу моделі покладені системний, діяльнісний, компетентнісний, синергетичний, комунікативний, інформаційно-психологічний підходи, теорія адаптивного управління, концепція спрямованої самоорганізації й концепція освітнього коучингу. Модель адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу розроблено відповідно до принципів синергетики.

Зауважимо, що освітня система є складником соціальної і має певні ознаки, тому що виконує в суспільстві визначену роль. Т. Парсонс виокремив основні функціональні вимоги до соціальної системи, без яких вона не може існувати, а саме: повинна мати здатність до адаптації, вміти раціонально організувати й розподіляти внутрішні ресурси; повинна бути цілеорієнтованою, здатною до визначення основних цілей і завдань і до підтримки процесу їх досягнення; повинна зберігати стійкість на основі загальних норм і тих цінностей, які засвоюють індивіди, і тих, що знімають напругу в системі; повинна мати здатність до інтеграції, до включення в систему нових поколінь. Чим послідовніше здійснюється

функціональний поділ діяльності на рівні інститутів і соціальних ролей, тим стабільнішою є сама система.

За тлумаченням Дж. Ван Гіга, системний підхід є методологією управління системами, що забезпечує вирішення широкого спектру проблем у різних сферах, а не тільки в їх окремих частинах [14]. Розглядаючи соціально-педагогічні підсистеми вищого навчального закладу, необхідно зазначити, що параметрична теорія систем (А. Уйюмов, К. Райхерт, В. Казарян та ін.) визначає об'єкт як систему, який можна описати за допомогою трьох дескрипторів: концепту, структури, субстрата [28, с. 71]. В. Казарян наголошував, що один і той же об'єкт може бути представлений різними системами, у відповідності до характеру завдання, інструментом для вирішення якого вони слугують. Так, наприклад, університет автор розглядає і як економічну систему, якщо вирішується економічна проблема, і як педагогічну, якщо вирішуються завдання освіти та виховання тощо [28, с. 187]. Методологічну основу системного підходу складає принцип взаємозв'язку [28, с. 7]. Ці взаємозв'язки також нами розглядаються як основа взаємозв'язків соціально-педагогічних підсистем вищого навчального закладу. У номенклатурі розглядаються такі показники: об'єктивність зв'язків між явищами; суттєвість зв'язків; різноманіття типів зв'язків; будь-який зв'язок є взаємозв'язком (на одному субстраті можуть бути побудовані дві системи, що відрізняються одна від одної напрямом зв'язків між елементами); універсальність взаємозв'язків породжують універсальність системи; рефлексивність зв'язків (рефлексивне відношення, співвідношення об'єкта з самим собою, може бути системоутворювальним); характер зв'язку – «система» – «середовище», де середовище розглядається як інша система і вони є протилежності у відношенні між об'єктами, а не поняттями. Для визначення контрастної протилежності «системі» використовують термін «хаос») [37, с. 21–22].

Поняття хаосу вивчає синергетика. Синергетика має справу з процесами, де ціле має властивості, яких немає у жодної з частин [34, с. 7]. Стратегія її є діяльність, що пов'язана із законами природи, розумна розмірність з природнім ритмом, з умовами, що постійно

змінюються. Такий підхід зумовлює природовідповідність розвитку об'єкта, у нашому випадку науково-педагогічного працівника. В основі моделі лежать синергетичні підходи. У синергетиці існує сім принципів щодо опису системи. З – поміж них – два структурні принципи Буття: гомеостатичність та ієрархічність. Вони характеризують фазу порядку, стабільного функціонування системи, її жорстку онтологію, прозорість та простоту опису. Також існує п'ять принципів становлення: нелінійність, нестійкість, незамкнутість, динамічна ієрархічність та така, яку можна спостерігати. Вони характеризують фазу трансформації, оновлення порядку, проходження її послідовних етапів: шляхом загибелі старого порядку, хаосу, випробувань, альтернатив і народження нового порядку [13, с. 49]. Синергетика управління освітнього простору є підґрунтям щодо створення умов для продуктивної комунікації, комунікації для подальшого партнерства учасників та структур освітньої сфери в умовах загальної недостатності ресурсів. Комунікація – не тільки необхідна умова створення цілісності, а й механізм моніторингу освітнього простору. В основу моделі адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу також покладена продуктивна комунікація.

Компетентнісний підхід став основою розробки нашої моделі, тому що за умови використання компетентнісного підходу компетенції розглядаються як результат освіти і виступають новим типом цілепокладання при проектуванні освітніх систем. За визначенням А. Кузьмінського, «професіоналізм і компетентність – дві сторони, дві нерозривні, взаємопов'язані характеристики педагога як особистості й професіонала» [25, с. 35].

Модель адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу, яку ми пропонуємо, є відкритою системою, що розвивається і створена з метою об'єднання професійної діяльності як керівника, так і науково-педагогічного працівника задля підвищення ефективності надання освітніх послуг. Це дає можливість вирішити такі завдання: забезпечити стійку взаємодію структурних підсистем з метою підвищення якості освіти у вищому навчальному закладі; розробити

систему управління структурних підсистем ВНЗ на основі принципів еволюційно-синергетичної парадигми; забезпечити адаптацію структурних підсистем вищого навчального закладу в соціокультурному просторі, що постійно змінюється; забезпечити єдність навчального, наукового та інноваційного процесів ВНЗ, створюючи систему безперервності освітнього процесу і взаємозв'язку освітніх програм.

Модель має на меті відображення системи адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників ВНЗ, яка складається з тих елементів, що визначають функціональну спрямованість системи, забезпечують стабільність її існування та розвитку [41]. Відтак розроблена нами модель містить такі компоненти: концептуально-методологічний, що включає мету, закономірності, принципи професійного розвитку науково-педагогічних працівників на засадах адаптивного управління та виокремлення змісту професійного розвитку науково-педагогічного працівника за конкретним напрямом діяльності на компетентнісній основі; наступний елемент є організаційний, на якому забезпечується створення умов щодо спрямованої самоорганізації суб'єктів взаємодії; технологічно-процесуальний охоплює технології адаптивного управління; коучингу та моніторингу, які пов'язані між собою – у процесі застосування коучингових процедур моніторинг здійснює їх поточний контроль на основі чого приймаються подальші рішення. Моніторинг також є основою оціночно-результативного складника, який виконує на цьому етапі підсумовуючу функцію діяльності системи. Очікуваними результатами дослідження є зростання рівня професійного розвитку науково-педагогічного працівника та позитивна динаміка прояву спрямованої самоорганізації у керівників та науково-педагогічних працівників. Для стабілізації системи необхідно враховувати фактори, які постійно на неї впливають: потреби та вимоги суспільства, інноваційне освітнє середовище і стиль роботи керівника (рис. 2.1).

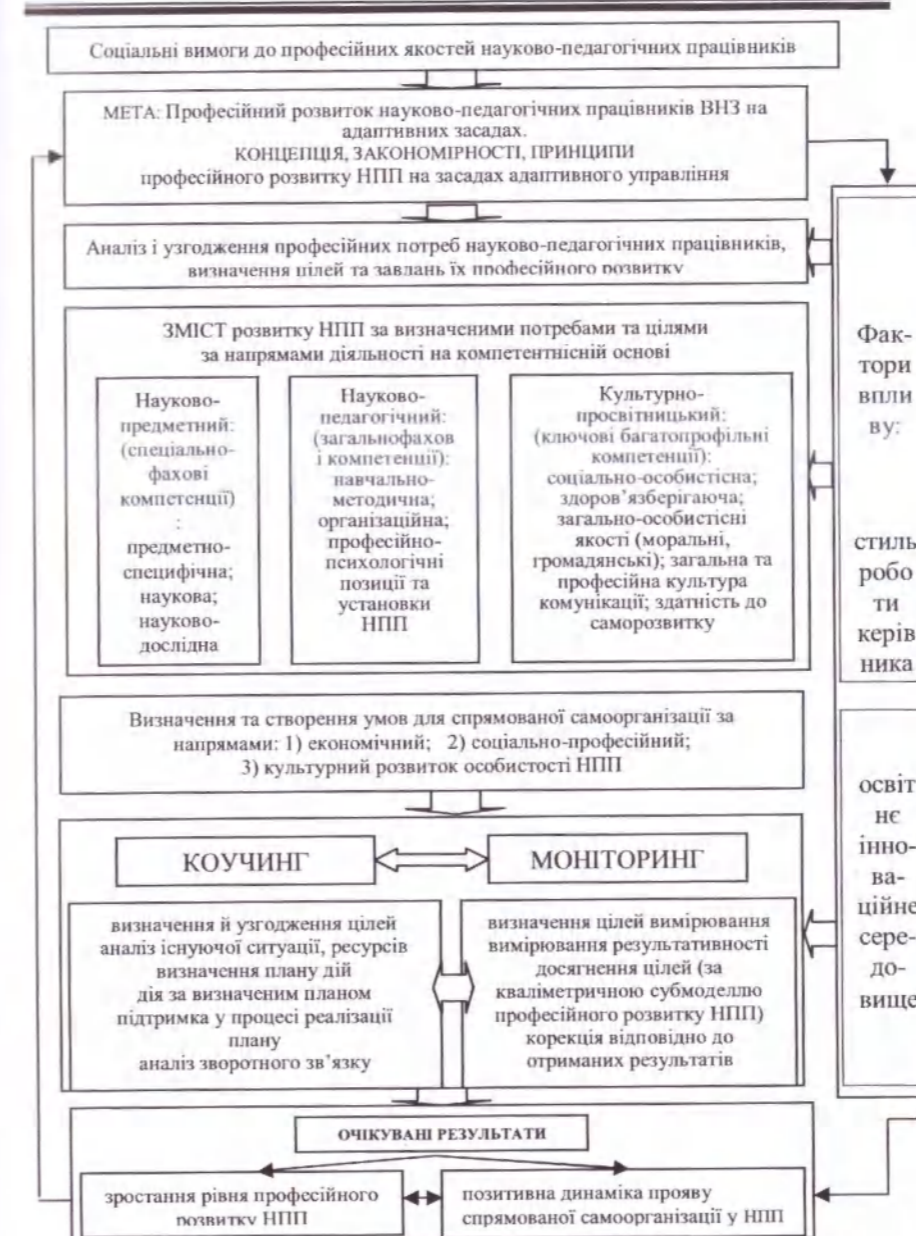


Рис. 2.1. Модель адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників ВНЗ

Представлена на рис. 2.1. модель є інтегративною цілісністю. Однією з ознак інтегративності є цілісність, що характеризується новими якостями та властивостями, які не притаманні окремим частинам (елементам), але виникають у результаті їх взаємодії в конкретній системі зв'язків [3; 40].

Розглянемо більш детально ці складники. Концептуально-методологічний компонент. Ми виходили з того, що основним результатом адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників є їх професійний розвиток, тому це і стало метою дослідження. У дослідженні проаналізовано визначені Г. Сльниковою закономірності адаптивного управління, які адаптовано до системи вищого навчального закладу. Виокремлено основні принципи професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на адаптивних засадах, які містять: принцип пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення, принцип сталого розвитку, принцип управління через самоуправління, принцип резонансу, принцип мотивації, принцип постійного розвитку професіоналізму, принцип спрямованої самоорганізації, принцип діалогічної взаємодії, принцип коучингу, принцип зворотного зв'язку, принцип моніторингу, принцип кваліметрії в адаптивному управлінні.

Змістовий компонент містить такі елементи як: аналіз і узгодження професійних потреб науково-педагогічних працівників, визначення цілей і завдань їх професійного розвитку. На основі цих складників відбувається збір інформації щодо діяльності системи, а також щодо вибору змісту напрямку її діяльності. Зауважимо, що від того якою є основа взаємодії між керівником та науково-педагогічним працівником залежить їх результативність виконання завдань. Якщо ця основа є адаптивна і знаходиться у площині діалогу, то відбувається діалогічна взаємодія на засадах взаємоприспосовування між керівником та науково-педагогічним працівником. У ході такої взаємодії керівник дізнається про професійні потреби науково-педагогічного працівника і з більшою ефективністю може використовувати професійний потенціал викладача, а науково-педагогічний працівник усвідомлює соціально-значущі цілі вищого навчального закладу і намагається знайти свої переваги серед них. У процесі пристосування відбувається поновлення цілей та цінностей як керівника, так і науково-педагогічного працівника [33]. Чим більше виконується завдань, тим вони скоріше будуть накопичуватися та

переходити у якісно новий стан, що веде за собою розвиток. У дослідженні керівники кафедр дотримувалися стилю коуч-керівника. Науково-педагогічні працівники під керівництвом коуча упевнені у своїх силах і працюють з великою зацікавленістю і високою віддачею. Аналіз професійних потреб здійснюється через опитування, звітування, рефлексію, оцінювання, бесіди тощо).

Виокремлення змісту професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу базується на систематизації уявлення щодо професійного розвитку педагога вищої школи. В основі розвитку покладена професійна компетентність науково-педагогічного працівника, що ґрунтується на принципах, методиках та розумінні цілей студентів щодо їх закінчення курсу навчання та з урахуванням внесення постійних змін, які відбуваються у науково-педагогічній практиці. Враховуючи зазначене вище, нами були виокремлені складники змісту професійного розвитку науково-педагогічних працівників за такими напрямками науково-педагогічної діяльності на компетентнісній основі: науково-предметний, науково-педагогічний та культурно-просвітницький. Науково-предметна діяльність містить ведення викладачем наукової та навчальної роботи (проведення занять: відкритих, що включають перевірку сформованості базових, загальнофахових та спеціальнофахових компетенцій; мікрозанять, де звертається концентрована увага на типи завдань, прийоми викладання, типи взаємодії між викладачем та студентом; звичайних занять). Наукова діяльність у контексті вищої школи посідає важливе місце у професійному розвитку науково-педагогічного працівника і є його невід'ємним та пріоритетним складником. Другий напрям – науково-педагогічна діяльність включає сформованість загально фахових компетенцій науково-педагогічного працівника (навчально-методичних, професійно-психологічних, організаційних тощо). Важливою є організаційна діяльність (робота у науково-методичних комісії, радах тощо, організація різних заходів: конференцій семінарів тощо, керівництво студентськими гуртками, виховна робота зі студентами тощо). Третій напрям містить культурно-просвітницьку діяльність викладача і ґрунтується на соціально-особистісній компетентності (соціально-комунікативна компетентність, здатність створювати та підтримувати сприятливий соціально-психологічний клімат в колективі; загальні особистісні якості: моральні, громадянські; здоров'язберігаюча компетентність, загальна та професійна культура комунікації, здатні

сть до саморозвитку тощо).

Розглянемо більш детально умови, що є підґрунтям спрямованої самоорганізації суб'єктів професійного розвитку. Створення умов відбувається у трьох напрямках. Перший – економічні умови, що сприяють мотиваційній сфері в основі яких покладені матеріальні заохочення та нагородження (створення системи матеріальних заохочень та нагороджень відповідно до рейтингу науково-педагогічного працівника). Другий – соціально-професійний (створення інноваційного освітнього середовища та створення умов для горизонтальної або вертикальної кар'єри). До третього напряму відносимо культурний розвиток особистості науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу.

Перший напрям ґрунтується на створенні системи матеріальних заохочень та нагороджень, в основу якої покладений рейтинг науково-педагогічних працівників. Така система сприяє більш об'єктивному оцінюванню досягнень як окремого працівника, так і кафедри в цілому.

Другий напрям охоплює основні професійні потреби викладача. Створення освітнього інноваційного середовища, що викликає зміни у змісті, методиках, технологіях навчання та управління та є постійним подразником щодо початку розвитку, зокрема професійного, спричиняє постійний рух освітньої системи та всіх її складників. Насичення цього простору та забезпечення доступу до новітніх освітніх методик та технологій, як у межах підвищення кваліфікації (семінарських занять, тренінгів, консультацій, конференцій, взаємовідвідування занять, вебінари, чати, форуми тощо), так і самоосвіти. Наступною умовою є внутрішнє усвідомлення необхідності здійснення професійного зростання: мотиваційний аспект відіграє пріоритетну роль у цьому. Зауважимо, що в останні роки вищі навчальні заклади спрямовують свою діяльність щодо підготовки фахівців відповідно до вимог роботодавців, таким чином професійні потреби студентів також є основною умовою професійного розвитку науково-педагогічних працівників і освітньої організації в цілому.

Третій напрям – культурний розвиток особистості викладача є важливою умовою професійного розвитку викладача у сучасному суспільстві. Підтримка з боку керівника у цьому напрямі також відіграє велике значення. Організація культурних заходів, створення умов для участі у міжнародних заходах все це дозволяє поширювати

знання у викладачів у кроскультурному аспекті.

Технологічно-процесуальний компонент містить технології адаптивного управління: коучингу та моніторингу, які пов'язані між собою таким чином, що в процесі застосування коучингових процедур моніторинг здійснює їх поточний контроль, на основі чого приймаються подальші рішення. Моніторинг також є основою оціночно-результативного складника, який виконує на цьому етапі підсумовуючу функцію діяльності системи.

Розроблена нами модель адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу розглядає процеси, які формують необхідні компетентності для роботи в нестабільному суспільстві, при запровадженні інновацій для адаптації до навколишнього середовища. Такі процеси містять контролюючі дії, які дозволяють спостерігати й коригувати просування науково-педагогічного працівника в самостійному удосконаленні своєї професійної діяльності. Особливістю моделі є встановлення постійного зворотного зв'язку та рефлексія. Зворотний зв'язок відбувається за допомогою звітування різних типів, оцінювання не тільки рівня навченості студентів, а й рівня досягнень науково-педагогічних працівників за звітний період, на основі чого відбувається рефлексія, результати якої впливають на подальший аналіз професійних потреб науково-педагогічного працівника. Це відбувається за допомогою технологій адаптивного управління: коучингу та моніторингу, які є тими елементами, які приводять систему до постійного розвитку.

Втілення інноваційних процесів у практику веде за собою певні зміни, зміни завжди пов'язані з розвитком. У моделі враховано, що розвиток людини пов'язаний зі змінами живої людської системи, де зміни не випадкові, а необхідні й послідовні, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, зміни прогресивні, тобто такі, що характеризують їх рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне перетворення і функціональне вдосконалення [21, с. 786].

Модель допомагає визначити шляхи розвитку педагогічної майстерності та наукових здобутків науково-педагогічного працівника, має циклічний характер і допомагає виявити невідкладні професійні питання, які з'являються у педагогів. Її використовують з метою швидкого управлінського реагування на усунення проблем із застосуванням коучингових та моніторингових процедур. Ця модель має двобічний характер, тому що може використовуватися як самими

науково-педагогічними працівниками, так і керівниками, наприклад, завідувачем кафедри. Беручи цю модель за основу, можна виявити на кожному етапі програми професійного розвитку складники, за якими відбувається процес організації, контролю, оцінювання та коригування, що значною мірою впорядкує подальший процес розвитку [12]. Оцінювання рівня розвитку професійної компетентності науково-педагогічного працівника може здійснюватися як самими науково-педагогічними працівниками, так і завідувачем кафедри, дуже слушно на деяких етапах залучати думку студентів до оцінювання роботи науково-педагогічного працівника.

Необхідно зазначити, що професійний розвиток педагога має свою послідовність у здійсненні. Так, американська вчена Б. Белл дослідила професійний розвиток у єдності з особистісним розвитком та соціальним розвитком [44]. Кожний елемент має свої рівні розвитку (репродуктивний, конструктивний, творчий) та перебуває у взаємодії з іншими як у горизонтальній, так і вертикальній площині. Інша американська вчена Б. Левін аналізуючи моделі професійного розвитку викладачів пропонує враховувати як напрями розвитку не тільки їх професійні та особистісні якості, а також рівень навченості студентів та зацікавленості у предметі [49]. Також взято до уваги доробки нашого вітчизняного вченого Н. Гузій, яка аналізувала професіоналізм особистості педагога в межах культури педагогічної праці [16]. Ми погоджуємося з науковцями, що неможна розглядати професійний розвиток у відриві від соціального та особистісного, тому що це є основою його мотивації до діяльності.

Однак виникає питання, як залучити викладачів до більш ефективної професійної діяльності й взагалі до змін і яку роль буде відігравати керівник при цьому у зв'язку з тим, що сьогодні змінює акценти в ролі управлінця від автократа до лідера нового покоління. Безумовно, для ефективного впровадження будь-якої інновації необхідно ще бажання самого керівника змінюватися і перебувати в стані постійної самоорганізації.

Таким чином, необхідно вивчити принципи розвитку стосунків суб'єктів при здійсненні управлінського процесу у вищому навчальному закладі на всіх його етапах. Нами розглядаються партнерські стосунки та інтерактивна взаємодія між керівником і науково-педагогічним працівником, які забезпечують гнучкі управлінські структури [8]. Отже, взаємоприспосабування та органічне поєднання мети керівника і прагнення виконавця на основі

вироблення гнучких моделей діяльності є ознакою адаптивного управління, що характеризує процес взаємовпливу, який викликає взаємоприспосабування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення [23, с. 137].

На наш погляд, необхідно звернути увагу на взаємодію системних підструктур, які можуть значною мірою вплинути на ефективність навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Саме взаємодія таких ієрархічних структур, як керівник – науково-педагогічний працівник – студент може значною мірою впливати на якість освітнього процесу.

У контексті моделі адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу варто розглянути субмодель, яка тлумачить розуміння зв'язку між професійним розвитком викладача та рівнем навченості студента. Це субмодель взаємозв'язку між професійним розвитком науково-педагогічних працівників та підвищенням рівня навченості студентів, яка розроблена Т. Гускейсм, а нами адаптована до використання у середовищі вищого навчального закладу [48]. Вона містить три рівні оцінювання змін у роботі педагогів у процесі професійного розвитку, що включають такі елементи як зміни у практичному веденні занять, зміни в рівні навченості студентів, зміни в поглядах, переконаннях та співставленні педагога до роботи (рис. 2.2).

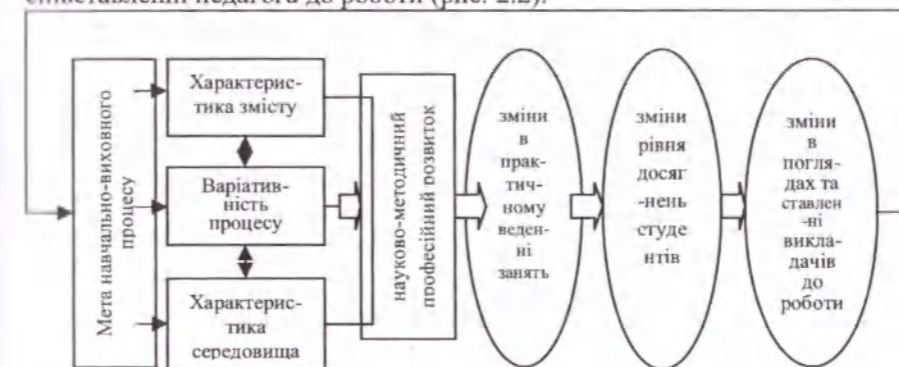


Рис. 2.2. Субмодель взаємозв'язку між професійним розвитком науково-педагогічних працівників та підвищенням рівня навченості студентів

Вона має циклічний характер, в основу покладена навчально-виховна мета, яка відбивається і у змісті, характеристики середовища та варіативності навчально-виховного процесу. Професійний розвиток викладача відбувається тоді, коли з'являється переконання у тому, що обрані зміст, методи та технології навчання позитивно вплинули на студента та у результаті їх рівень компетентності підвищується. Модель взаємозв'язку між професійним розвитком науково-педагогічних працівників та підвищенням рівня навченості студентів ґрунтується на припущенні, що зміни в поглядах та ставленні до роботи викладача спочатку наголошують на важливості усвідомлення самим науково-педагогічним працівником існуючого стану речей та його готовності до змін. Тобто планування дій відбувається на основі пріоритетів, що відбивають погляди та ставлення до роботи самого викладача перед тим, як втілити їх у нову програму дій або нововведення. Таке планування може відбуватися із залученням науково-педагогічного працівника до процесу планування або перегляду програми дій ним самим, що значною мірою підвищує вмотивованість у роботі, бо існує значний ступінь довіри з боку керівника. Запропонована субмодель взаємозв'язку між професійним розвитком науково-педагогічних працівників та підвищенням рівня навченості студентів складається з декількох фаз й може мати такий вигляд: зміни в практичному веденні занять, зміни в науковій роботі, зміни в результатах рівня досягнень педагогів та студентів, зміни в поглядах та ставленні викладачів до роботи.

Можна зазначити, що процес змін дуже складний та багаторівневий і не завжди його можна виокремити у схемі, проте наведена модель може відбивати динаміку змін та при самомоніторингу формувати мотивацію для подальшого професійного росту. У перспективі зміни, що відбуваються в діяльності науково-педагогічного працівника, будуть набувати характеру навчання для самого викладача. Так, навчання призведе до накопичення досвіду в роботі як навчальної, так і наукової зі студентами. Це є безпосередньо ключовим фактором у тривалості та міцності будь-яких змін у практичному досвіді науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу. Необхідно зазначити, що результати навченості студентів, що широко тлумачаться в моделі, охоплюють не тільки пізнавальні та навчальні аспекти діяльності педагога, а й більш широке коло інших характеристик, включаючи емоційні. Іншими словами, рівень досягнень студентів включає будь-

які фактори, які викладач може використовувати для оцінювання студента та своєї роботи. Тільки після того як викладач буде впевнений у вірогідності досягнень студентів та своїх нововведень, можна говорити про зміни в його поглядах та ставленні до нової стратегії в роботі [45].

Важливо звернути увагу на такий елемент моделі як стиль роботи керівника, що безпосередньо впливає на ефективність професійного розвитку науково-педагогічних працівників. У дослідженні ми дотримувалися стилю коуч-керівника. Тому що, професійний коуч – це партнер у досягненні професійних та особистих цілей [19; 30; 50; 51]. Коуч-керівник це – односторонній у процесі змін до кращого; тренер з комунікаційних навичок; дзеркало у процесі прийняття рішення; мотивація, коли необхідні рішучі дії; наставник у особистому розвитку; партнер у створенні проєкту; це помічник у тому, щоб все значуще в житті викладача відбувалося.

Коуч-керівник має проаналізувати свій реальний потенціал щодо коучингової діяльності. Пропонуємо деякі характеристики професії коуча: коучинг працює у широкому аспекті сфер; відносини з викладачем є центральним місцем у роботі коуч-керівника; коучі є зовнішнім впливом на викладача, які збуджують внутрішні мотиваційні аспекти викладача.

Зауважимо, що цінності є основним (ключовим) елементом між коуч-керівником та викладачем. Під час коучингу, коуч-керівник має етичні зобов'язання не нав'язувати свої цінності викладачам, але важливо обговорити відкрито важливість цінностей у коучингових відношеннях.

Коуч-керівник має володіти різними вміннями. Багато коучингових умінь можуть бути набуті або сформовані за допомогою тренування, практики, дослідження та досвіду. Розглянемо компетенції, що характеризують ефективного та успішного коуч-керівника. Першою є компетентність самосвідомості. Коуч-керівник мотивує та надає, що підтримує та спрямовує науково-педагогічного працівника на розвиток своїх можливостей та стимулює людину до змін. Допитливість, підтримка та альтруїзм можуть також бути мотиваторами. Наведемо приклади елементів самосвідомості: спроможність до самостереження та саморефлексії; здатність відстежувати власні реакції, емоції, поведінку та дії (впливу), які коуч-керівник має під час коучингових інтервенцій; реалістичне розуміння сильних та слабких боків; знання мотивів та потреб

викладача; розпізнання власних спішних необґрунтованих суджень; здатність сприймати критику та зворотній зв'язок спокійно; спроможність перебудувати ситуацію; знання власних побоювань та неспокій у ході коучингу, такі як: побоювання провалу, конфронтації, підтримки або успіху.

Друга компетентність є однією з ключових – компетентність надихати інших. Коуч-керівник не в змозі надихати викладачів зробити те, що вони не зможуть або не бажають виконати або досягти у професії. Коуч-керівник обізнаний потребами професійного розвитку науково-педагогічного працівника надихає його визначити свої захоплення та цінності, докладати зусилля у досягненні його найвищих цілей. Ефективний коуч-керівник діє через внутрішню мотивацію викладача більше ніж через зовнішній тиск. Коуч-керівник робить можливим, щоб педагог працював не зважаючи на заборони та перепони у досягненні цілей. Дійсно такі, що надихають коуч-керівники будують: жити та діяти відповідно до сталих цінностей та поглядів; розвивати сильні сторони в тому, де інші вбачають тільки слабкі; будувати внутрішній настрій та мотивацію так, щоб викладач зміг визначити та сфокусуватися на цілях, що спонукають його до руху вперед, до дій до справжньої рефлексії своїх цінностей, сподівань та бажань; допомогти людині розпізнати таку можливість, яку раніше не розпізнавали; продовжувати встановлювати вище й вище стандарти; демонструвати здатність надихати на зміни в особистому та професійному зростанні, показувати наполегливість у впевненості, що кінцевий результат – це безперервне навчання та зміни у поведінці викладача.

Третя компетентність пов'язана з побудовою відносин між коуч-керівником і науково-педагогічним працівником. Коуч-керівник повинен бути завжди доступний, дружелюбний та правдивий. Успіх коучингу залежить від природи взаємовідносин між коуч-керівником та викладачем. Ефективний коуч буде: використовувати час для ретельного ознайомлення з роботою викладача; будувати раппор, довіру, відкритість та конфіденційність у відносинах; показувати терпіння та мати реальні очікування; запропонувати підтримку та прихильність до унікальності викладача.

Компетентність гнучкості є також важливою рисою коуч-керівника. Разом з викладачем, коуч-керівник випрацьовує пріоритети та цілі, розробляє план дій щодо досягнення поведінкових змін. Встановлений план дій не є не змінним й ефективний коуч може

виходити за рамки визначеного плану. Деякі приклади гнучкості містять такі характеристики: пристосовуватися легко до планування викладача; розпізнавати різні стилі роботи з викладачем та адаптуватися до цих стилів; отримувати зворотний зв'язок та на його основі реагувати на зміни.

П'ятою є комунікативна компетентність. Коуч-керівнику необхідно залучити спектр міжособистісних і комунікативних навичок, показати чутливість та терпіння до інших. Деякі вимоги до міжособистісних навичок: автентичність, емпатія, підтримка викладача, допитливість, вміння слухати, використовувати гумор, уникати неясності, підтримка та бажання запропонувати зворотний зв'язок.

Компетентність передбачення містить такі аспекти, які важливі для прийняття рішення. Ефективний коуч-керівник змусить викладача діяти та одночасно шукати блоки, що заважають у професійному зростанні. Коуч вірить, що викладачі творчі та мають драйв для того, щоб просуватися далі та бути успішними, проте вони можуть потребувати допомоги для цього. Передбачливий коуч-керівник має такі риси: зорієнтованість на майбутнє; діяти, навідь коли невпевнений у результати; працювати з викладачем для створення перспективних цілей та планів дій; зорієнтованість на мету та на кінцеві результати; заохочення науково-педагогічного працівника брати на себе відповідальність за свій подальший розвиток.

Наступна компетентність пов'язана з дисципліною. Коуч-керівник показує відданість та дисциплінує увагу на цілі та плани дій викладача, що у подальшому принесуть бажаний ефект. Дисципліна підтримується таким чином: наголошуючи на намір щодо обов'язкового досягнення мети; акцентуючи дії на реальні заведення, не зважаючи на перешкоди та можливі невдачі; дотримуючись структури коуч-сесії; пристосовуючись до швидкості навчання та змін викладача.

Компетентність управляти у професійних межах наголошує на тому, що коучинг не завжди буває ефективний. Певна ситуація вимагає професійного ставлення коуча до визначення необхідних дій, які найкращі для викладача. Ефективні коуч-керівники завжди обізнані у своїх компетенціях та обмеженнях та виявляють такі якості: вміння розпізнавати чи є коучинг найкращий інструмент для певної людини; вміння оцінювати реальні результати коучингу; вміння розпізнати, коли не буде успіху у викладача у ході використання коучингового підходу; вміння визначати коли коучингові результати

поза межами їх компетенції.

Наступною є компетенція діагностики результатів та знаходження рішення. Коуч-керівнику необхідно збирати інформацію стосовно науково-педагогічного працівника щодо визначення специфічних професійних потреб, які необхідно враховувати у процесі діяльності. Такі якості містять: вміння застосовувати теорію в практичних ситуаціях; творчість у пропозиціях до нових перспектив та усвідомлень; новий погляд на вирішення проблем.

Десятою компетенцією є діяти професійно. Для того, щоб діяти професійно коучі потребують: амбіції, щоб бути успішним; сильна віра в себе та в кінцевий результат; вміння доводити справу до кінця; ентузіазм у роботі; бажання брати на себе нові ризики та виклики до невідомого; творчий дух, що постійно надихає у розвитку нових та більш успішних стратегій.

Важливими є й інші вміння коуч-керівника, наприклад, такі як: вміння використовувати необхідний коучинговий інструментарій у кожній окремій ситуації; застосовувати принципи навчання дорослих, спрямовуючи викладача на саморозвиток; вміння визначати цілі та планувати дії; вміння ідентифікувати потреби викладача та узгоджувати їх з потребами вищого навчального закладу, суспільства; визначати нові цілі, підтримувати взаємодовіру у відношеннях з викладачами; вміти здійснювати зворотний зв'язок на рефлексивній основі. Важливим є вміння підтримувати переконання викладача, які є основою його дій. Ключовим вмінням є здатність до формулювання запитань викладачу, які будуть основою коуч-сесій. Запитання ставляться для того, щоб за допомогою відповідей з'ясувати справжню ситуацію або позицію викладача. Ефективні запитання змушують науково-педагогічного працівника самого шукати відповіді на них. Якість виконання коучингових процедур також залежить від вміння керівника слухати викладача. Існує чотири рівні слухання: слухати – просто сприймати звукові коливання чужого голосу; чути викладача з позицій власного досвіду; прислуховуватися – встановлювати судження щодо вислову викладача, постійно беручи участь у внутрішньому діалозі; слухати усвідомлено (активно) – проникливо вслуховуватися з мінімумом суджень про висловлене викладачем.

Компетенції коуч-керівників можна оцінювати самими науково-педагогічними працівникам за критеріями, які були наведені вище. Також для зворотного зв'язку було запропоновано як викладачам, так

і керівникам критерії оцінювання поточної роботи коуч-керівника (додаток А).

Суть коучингу полягає в тому, що коуч-керівник за допомогою запитань або іншим шляхом узгоджує цілі викладача з цілями вищого навчального закладу. Підвищення ефективності у роботі – головне, для чого існує коучинг.

Таким чином, використання моделі адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу дозволить підвищити не тільки рівень професійного розвитку науково-педагогічного працівника і керівника, а й рівень людського капіталу вищого навчального закладу, в якому працює цей педагог, що безпосередньо вплине на конкурентоздатність вищого навчального закладу.

Отже, використовуючи модель адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу, можна підтримувати у викладачів уже наявні стимули до удосконалення професійної компетентності та народжувати нові. Для цього враховується особистість кожного науково-педагогічного працівника, його право самостійно визначати цілі, планувати свою діяльність, обирати свій стиль професійного вдосконалення, результат професійної діяльності. Проте зауважимо, що будь-яка модель потребує певних механізмів за допомогою яких вона буде здійснюватися. У нашому дослідженні такими механізмами визначені моніторинг і коучинг.

2.3. Реалізація коучингових технологій у процесі адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів

Адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників відбувається на основі технологій, які нами описуються в роботі, а саме: моніторинг і коучинг. Освітній моніторинг був обґрунтований і апробований в освітянській сфері. Технологія містить спеціальні етапи, способи і засоби реалізації управлінського процесу, які забезпечують наскрізність мети, взаємоадаптацію суб'єктів управління і сприяють «включенню» механізмів саморозвитку [22]. Інструментарієм для спостереження є базові кваліметричні моделі діяльності суб'єктів управління на всіх рівнях організації освіти. Ці моделі враховують вектор активності,

або пріоритетні напрямки діяльності (пріоритети людини, яка діє). Підсумком є свідоме спрямування власних дій на: заданий результат, пред'явлений у вигляді моделі відповідної діяльності; та на задані пріоритети, що мають вигляд коефіцієнтів вагомості факторів і критеріїв цієї моделі. Таким чином, модель є еталоном діяльності, з яким суб'єкт управління себе порівнює, тобто це – зовнішній подразник, який приводить до дії завдяки постійному порівнянню себе з еталоном щодо намагання бути кращим. Дух суперництва закладений всередині людини, вона завжди прагне до удосконалення себе. Отже, моніторинг і його інструментарій – кваліметричні моделі, викликає зовнішнє спрямування самоорганізаційних процесів, тобто охоплює професійну діяльність людини, яку вона прагне удосконалити, а керівник спрямовує цю діяльність.

У дослідженні нами висувається припущення щодо ефективності використання іншої сучасної технології – коучингу. Нами було теоретично доведено, що це – технологія спрямованої самоорганізації, яка є основою адаптивного управління. Коучинг спрямований на внутрішнє усвідомлення виконання дії людиною, яка сама несе відповідальність за її виконання. Тобто коучинг є внутрішнім подразником, який спричиняє внутрішню необхідність людини професійно розвиватися. Коучинг відбувається за бажанням самої людини, коли вона готова до змін, і на це її підштовхує зовнішній подразник – моніторинг, який дає розуміння людині, що вона не відповідає еталону і їй необхідні зміни. Природне прагнення до більш високих результатів та зовнішня мотивація у колективі надають поштовх до необхідності змін. Тоді і є у нагоді коучинг, який є результативною технологією професійного розвитку людини. Коучинг є ефективним у використанні на етапі узгодження цілей. Саме цей процес не мав технологію і не був описаний у контексті адаптивного управління. На нашу думку, використання коучингу у процесі узгодження цілей при адаптивному управлінні надасть розуміння, як саме цей процес відбувається, внесе чіткість у цей процес, що буде спонукати керівників і викладачів до його застосування. З огляду на це, розглянемо методику проведення коучингу та моніторингу з позиції адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу.

Як було зазначено вище, у процесі поетапного застосування коучингу як методу комунікацій відбувається розвиток. Для коучингу

характерно непряме керівництво, а відмова від частини контролюючих функцій на користь впливу і підтримки керівника. У більшості освітніх організацій все ще зберігається адміністративний стиль управління. Це гальмує ініціативу колективу. Керівники, які відійшли від авторитарного стилю, не бояться делегувати колегам відповідальність за найважливіші рішення.

Коуч досягає прогресу за допомогою спеціальної техніки бесід, запитань, інтерв'ю, постановки завдань. Завдання коучингу – спираючись на збудовану в організації загальну систему мотивації викладачів, перейти на індивідуальний рівень, на рівень окремої особистості.

Викладачі під керівництвом коуч-керівника впевнені в своїх силах і працюють з великим інтересом і високою віддачею. Сенс тут в тому, що керівник за допомогою запитань або іншим шляхом з'ясовує у викладачів, які їхні особисті цілі і як вони співвідносяться з цілями навчального закладу, кафедри, і можуть бути взаємоузгодженими. Підвищення ефективності – головне, для чого існує коучинг.

Розглянемо сам процес коучингу. Основна відмінність коучингу полягає в тому, що коуч-керівник – це особа, яка створює психологічні передумови, які підвищують усвідомлення поставленого завдання та ролі підлеглого у процесі діяльності, формують відповідальність за отримані результати. Усвідомлення полягає в розумінні ситуації, ясності сприйняття тих фактів та інформації, яка стосується справи. Основою відповідальності є можливість прийняття свого рішення і відчуття відповідальності за це. Необхідно зрозуміти, що ефект, який коуч-керівник прагне створити, – це усвідомлення і відповідальність викладача за власні дії, і для цього коуч ставить ефективні запитання.

Засобом формування творчої ініціативи й відповідальності за прийняття рішень є система запитань, які ставить коуч. З огляду на те, що запитання є основним інструментом коуча, розглянемо найбільш ефективні варіанти запитань. Найчастіше питання ставлять з метою отримати інформацію. Можна запросити інформацію, щоб вирішити щось для себе або пропонуючи пораду (рішення) для іншого. Зауважимо, що для коуч-керівника відповіді мають другорядне значення. Він лише повинен переконатися, що викладач володіє необхідною інформацією. Наведені ним відповіді часто вказують коуч-керівнику, як ставити наступні запитання, і дозволяють бачити ефективність запитань та на скільки результативно за їх допомогою

відбувається узгодження цілей кафедри і науково-педагогічного працівника. Існує декілька типів запитань. Їхній вибір ґрунтується на тому, яку відповідь ви очікуєте отримати від викладача. Описові відповіді, викликані відкритими запитаннями, підвищують усвідомлення, тоді як закриті запитання зумовлюють частіше відповіді «так» або «ні», у цьому разі більш складно продовжити бесіду з викладачем. Відкриті запитання набагато ефективніше для генерування усвідомлення та відповідальності в процесі коучингу.

Найбільш ефективні запитання у коучингу починаються зі слів, що характеризують кількість зібраних фактів, наприклад: «Що?», «Коли?», «Хто?», «Скільки?». Запитання «Чому?» розхолоджує, оскільки воно часто передбачає критику і викликає захисну реакцію у викладача. Запитання «Чому?» і «Як?», якщо вони не обмежені деталями, вимагають аналітичного мислення, яке може бути не результативним для даних цілей. Аналіз (мислення) й усвідомлення (спостереження) є різнорідними розумовими процесами, які не можуть виконуватися водночас з повною ефективністю. Якщо виникає необхідність повної інформації про факти, то аналіз їхньої важливості й значення краще відкласти на якийсь час. Якщо ситуація вимагає поставити саме такі запитання, то запитання «Чому?» слід ставити як «У чому були причини ...», а «Як?» – «Які були кроки ...?». Наведені формулювання породжують відповіді більш багаті фактами. Запитання мають викликати широку і зростаючу концентрацію на деталях. Запит деталей забезпечує діяльність коуч-керівника не на одну коуч-сесію. Коучу потрібно охоплювати більші зони інтересів або проблем викладача, щоб мати більш глибоке та детальне інформування. Це робиться для того, щоб за допомогою отриманої інформації показати викладачу його можливості, особливо ті, яких він сам не бачить.

Принциповим є те, що запитання мають пробуджувати інтерес і тренувати розуміння викладачів, а не коуч-керівника. Якщо останній буде відповідальним за спрямованість запитань, то він послабить відповідальність викладачів. Як тільки викладачі досліджують свої інтереси, вони стають уважними і зосереджуються на всьому, що відбувається під час коуч-сесії. Для коуча теж є значущим звертати увагу на кожен аспект, якого викладач прагне уникнути. Якщо є віра і відповідальність викладача, то шлях дослідження – це найкраще, на чому можна ґрунтуватися, використовуючи для цього запитання типу: «Я помічаю, що ви не згадали про ... чи є для цього конкретні

причини?»

Навідні запитання – є ознакою слабкості коучів. Вони показують, що коуч не вірить в те, що він робитиме. Це швидко зрозуміють викладачі, і з'являється недовіра до коуча, внаслідок чого сесії коучингу погіршуються. Для коуча краще висловити викладачу свою пропозицію, ніж намагатися маніпулювати ним у цьому напрямку. При цьому слід уникати питань, які передбачають критику «Чому ти це зробив?»

Коуч має бути максимально уважним до відповідей викладачів на запитання, необхідно знати, яке наступне запитання слід поставити, оскільки це є спонтанний процес. Заздалегідь підготовлені запитання перериватимуть цілісність сесії і не викличуть інтересу у викладачів. Якщо ж коуч готуватиме запитання під час відповідей викладачів, то вони подумують, що він їх не слухає. Набагато краще вислухати і навіть зробити паузу, якщо це необхідно, поки відповідне наступне запитання не прийде на розум.

Більшість людей не вміють слухати інших. Це майстерність, що вимагає концентрації і практики. Одним з таких прийомів є прояв інтересу, зацікавленості у проблемі чи меті викладача. Необхідно зауважити, що вміння слухати та встановлювати зоровий контакт є важливими під час коуч-сесій. Значущим також є тон голосу, який створював би позитивний настрій і сприяв більш результативній роботі. У ході коуч-сесії вибір слів викладачем є дуже показовим. Домінування негативних висловів, зміщення в напрямку формальності – все це має приховане значення, яке може допомогти коучу зрозуміти ситуацію і на основі цього ефективніше діяти в інтересах викладачів. Поряд з вербальним типом комунікації необхідно звернути особливу увагу на невербальний, який завжди характеризує настрій і намагання викладача.

Отже, є активне слухання і пасивне слухання, спостереження й розуміння, і коуч має володіти достатнім самоусвідомленням, або знати, що йому робити. Найбільш просте, що може робити коуч, – це періодично звертатися до викладачів і узагальнювати свої спостереження. Такий процес гарантує коректне розуміння і переконує викладачів у тому, що вони почуті і повністю зрозумілі, а

також повторно дає їм шанс перевірити точність сказаного ними. У більшості сесій коучингу доводиться робити записи, що може бути погоджено між коучем та викладачем. Це упорядковує думки коуча та схематизує роботу з викладачем.

Необхідно враховувати, що під час коуч-сесій також може відбуватися проекція та перенесення – це терміни, які визначають психологічні перешкоди, які мають розпізнавати коучі. Проекція означає сприйняття кимось характерних рис або якостей (позитивних чи негативних) іншої особи. Перенесення є переміщення шаблонів почуттів і поведінки, пережитих у дитинстві, і які залишили великий слід, на особистості в поточних відносинах. На робочому місці одне з найбільш частих проявів має проекція впливу (влади).

Важливим є також встановлення послідовності запитань. Необхідно визначити, про що слід запитати і в якій послідовності ставити запитання.

За правилами коучингу, запитання можуть бути об'єднані у чотири групи. Перша – упорядкування цілей (короткострокові, середньострокові, довгострокові). Друга – обслідування та оцінка поточної ситуації з позиції усвідомлення реалій. Третя – перелік можливостей, альтернативних стратегій і напрямів діяльності. Четверта – визначення того, що необхідно зробити, кому, коли і у який спосіб.

Послідовність передбачає, чого саме бажано дотримуватися на всіх чотирьох стадіях і що є справою випадку. Однак часто коучинг використовується для прогресу у вирішенні завдань, які обговорювалися раніше, або вже реалізуються. У таких випадках коучинг може розпочатися і закінчитися на будь-якій стадії.

Зауважимо, що цілі, які базуються тільки на поточну ситуацію або реальності, схильні до того, аби бути негативними. Цілі, обумовлені короткостроковими вимогами, можуть навіть вводити в бік від вирішення перспективних завдань. Цілі, що встановлюються шляхом визначення ідеальних довгострокових рішень і подальшого формування реалістичних кроків щодо їх досягнення, є в цілому набагато більш реалістичними, творчими і мотиваційними.

У ході визначення цілей викладача коуч часто використовує

моделі SMART або GROW, які були описані вище.

На початку мета може бути прийнята з певним ступенем наближення, потім, після детального дослідження реальності, необхідно знову визначити мету більш точно, перш ніж просуватися далі. Навіть чітко визначена спочатку мета може бути визнана помилковою або неприйнятною, коли реальний стан справ стає більш дослідженим.

Важливим є аналіз списку можливостей, тут слід знову перевірити, чи веде кожна з них у напрямку бажаної мети. Нарешті, перш ніж сформулювати конкретно, «що необхідно зробити», обов'язково необхідно провести заключну перевірку відповідності дій встановленої мети.

Бажано незмінно починали кожен сесію коучингу з визначення її мети. Якщо викладачі прийшли на сесію, то їм слід визначити, що вони хотіли б отримати від неї. Навіть якщо коуч організував сесію для вирішення спеціального запитання, викладачів можна запитати, чи є ще щось, що вони хотіли б отримати від зборів. Це можуть бути такі запитання як: «Що ви хотіли б отримати від цієї сесії?», «У мене є півгодини. Чого ви хотіли б досягти за цей час?», «Що ви вважали б найбільш корисним взяти з цієї сесії?». Ці запитання породжують такі відповіді: «Ясне розуміння і зобов'язання з приводу моїх подальших дій», «Рішення, які стосуються спрямування наступного кроку», «Розуміння того, які принципові моменти є натепер», «Погоджений термін виконання завдання» тощо.

Також важливо вміти розрізняти кінцеві цілі і цілі результативності. Кінцева мета – прагнення стати професіоналом своєї справи, що приводить до самореалізації.

Мета результативності визначає той рівень ефективності, який, як викладач вірить, має забезпечити їм хороший шанс досягти кінцевої мети. Постановка мети результативності є дуже важливою.

Обсяг вибору та відповідальності в межах самомотивації ніколи не слід недооцінювати.

Цілі мають бути не тільки зрозумілі, а й: специфічні, вимірні, узгоджені, реалістичні, визначені в термінах, носити характер виклику, а також: позитивні, доречні, етичні.

Якщо мета не реалістична, це не вселяє надії, але якщо вона не пов'язана з викликом, це не створює мотивації. Таким чином, названі якості визначають простір, в якому мета має існувати.

Цілі мають бути погодженням між усіма сторонами: керівником, який вважає, що зобов'язаний їх встановлювати, викладачем і всіма працівниками кафедри, які виконуватимуть завдання. Без згоди живе володіння і відповідальність групи будуть загублені, а їх результативність і ефективність – відповідно знизяться.

Доречно звернути увагу на основні запитання у ході коучингу, які можна використовувати як провідник у коуч-сесії. З огляду на це, розглянемо приклади запитань щодо професійного розвитку викладача.

1. Яку професійну навичку вам найбільше хотілося б удосконалити? На якому етапі ви вирішили, що бажаного рівня вже досягнуто?

2. Сплануйте найкращу роботу. Від якої роботи ви отримували б задоволення, що вона навіть не здається вам роботою? Як ви хотіли б працювати? Де ви хотіли б працювати? Сплануйте собі найкраще робоче середовище. Коли ви хотіли б працювати? Сплануйте собі найкращий робочий день. Який ви можете зробити перший крок із переліку тих дій, які наблизили б вас до цієї реальності? Зробіть його.

3. За що ви отримували б найбільшу подяку? Як збільшити кількість об'єктів своєї подяки?

За допомогою наведених вище запитань коуч-керівник виокремлює коло проблем, з якими стикається викладач, прояснює наявність альтернативних дій та існуючих і необхідних ресурсів для виконання завдання. З огляду на це, керівник більш чітко орієнтується, як саме необхідно діяти, які цілі є у викладача і як їх погодити з цілями кафедри. Далі він разом з викладачем складає програму дій щодо виконання виокремлених завдань.

Зворотний зв'язок є важливим етапом проведення будь-якої коуч-сесії. Існує п'ять рівнів зворотного зв'язку, які найбільш часто використовуються [43]. Вони ілюструються нижче в порядку від А, найменш корисного, до Е, найбільш результативного і єдиного з

п'яти, що забезпечує основний ефект у коучингу. Інші чотири у кращому випадку дають короткострокове поліпшення, а в протилежному – ведуть до подальшого зниження результативності й самоповаги. Чотири перші широко застосовуються на практиці, що є обґрунтованим, оскільки вони досить випробувані.

А. Вигук керівника: «Від вас немає жодної користі». Це особистісна критика, яка руйнує самоповагу і довіру та приводить до подальшого погіршення результативності у роботі. Вона не містить нічого корисного.

Б. Втручання керівника: «Цей звіт (повідомлення) нічого не дає». Осудливий коментар, спрямований на звіт, а не на особистість, також завдає шкоди самоповазі, хоча і не так грубо, як у попередньому випадку, але він не містить інформацію, на базі якої упорядник звіту міг би його поліпшити.

В. Втручання керівника: «Зміст вашого звіту ясний і лаконічний, але виклад не досягає цілей читачів». У цьому випадку вдалося уникнути критицизму, а виконавець отримує деяку інформацію для подальших дій, але в ній бракує деталей і не створюється відчуття задоволення.

Г. Втручання керівника: «Яке ваше ставлення до звіту?». У виконавця в цьому випадку підтримується почуття задоволення, але, схоже, викликає у нього беззмістовну відповідь типу «нормально» або направляє на оцінку конкретно: «відмінно» або «погано» замість більш корисного опису.

Д. Втручання керівника: «Яка першочергова мета вашого звіту?»; «Якою мірою, на вашу думку, цей проект досягає її?»; «На які ще моменти у звіті слід звернути увагу?»; «Кого ви розглядаєте як бажаного читача?» тощо. У відповідь на серію подібних запитань викладач дає детальний опис звіту та викладає думки щодо якості його виконання.

Отже, форма зворотного зв'язку, яка ілюструється в п. Д, істотно прискорює навчання і покращує результативність. Тільки п. Д відповідає кращим критеріям коучингу. Для відповіді на запитання керівника в п. Д викладач повинен думати самостійно і «втягуватися» в цей процес. Він має сформулювати свої думки до того, як надасть

свою відповідь. Це передбачає усвідомлення. Внаслідок викладач навчається оцінювати свою роботу і, у зв'язку з цим, стає більш впевненим у собі. Таким чином він відчуває, що продуктивність залежить від нього самого. Це формує відповідальність.

Зворотний зв'язок, що виходить від самих викладачів і від інших людей, життєво важлива для навчання і підвищення результативності роботи науково-педагогічних працівників. Вона повинна мати місце як у процесі дії, так і для отримання його результату.

У будь-якій діяльності важливо мати спосіб оцінки інших, рівних (колег), підлеглих і навіть керівників, але самооцінка – найпродуктивніша форма оцінювання. Рейтинги майстерності та якостей, що встановлюються іншими і для інших, найкраще підходять для зворотного зв'язку, ніж для суджень про істинність. Самооцінка дозволяє уникнути негативного ефекту критицизму і підтримує відповідальність у тих ситуаціях, де вона необхідна для ефективних дій і самовдосконалення. Для самооцінювання доцільно використовувати кваліметричні моделі.

Отже, нами зосереджено увагу на основних методиках, які використовуються в коучингу, а саме: ставлення запитань і здійснення зворотного зв'язку. Якщо розглянути основні етапи коучингу, то запитання є підґрунтям проведення всіх етапів коучингу. Зазначимо, що реалізація коучингу здійснюється за такими етапами:

1. Встановлення взаємовідносин у коучингу, спрямованих на досягнення мети. На цьому етапі відбувається узгодження правил роботи між керівником і викладачем (викладач висловлює прохання у допомозі, керівник пояснює правила роботи та допомагає сформулювати очікування в цілому. Встановлення довіри та раппору.

2. Визначення завдань для конкретної зустрічі. Керівник деталізує завдання конкретної зустрічі разом з викладачем. Викладач уточнює свої очікування від конкретної зустрічі.

3. Дослідження поточної ситуації (проблеми). Керівник, використовуючи арсенал запитань для цього етапу коучингу, намагається зрозуміти ситуацію, яка турбує викладача і головне, звертає увагу на ставлення викладача до ситуації, яка склалася. Викладач аналізує ситуацію та своє ставлення до неї разом з керівником і намагається побачити її під іншим кутом зору, з позиції

того, що він відчуває й усвідомлює у ході дослідження ситуації.

4. Визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до результату. Керівник намагається зрозуміти, що заважає викладачеві у досягненні цілей, і допомагає йому в усвідомленні й виявленні перешкод. Викладач досліджує свої зовнішні і внутрішні перешкоди разом з керівником і у процесі їх взаємодії проявляє реальний стан ситуації з перешкодами та оцінює їх ступінь.

5. Розробка та аналіз можливостей для подолання перешкод. Цей етап є важливим, оскільки відбувається справжнє усвідомлення ситуації з боку викладача, переосмислення її з огляду на висновки попередніх етапів. Викладач аналізує можливості для подолання перешкод, а керівник провокує його до пошуку рішень та подолання обмежень.

6. Вибір конкретного варіанта дій і упорядкування плану. Керівник допомагає викладачу в аналізі можливостей і розширює горизонти дій викладача. Викладач аналізує можливості, вибирає конкретний варіант і складає план дій.

7. Керівник і викладач домовляються, що конкретно має бути зроблено викладачем до наступної зустрічі.

Наступний коучинг завжди починається з огляду, «що зроблено, що вдалося і що можна було б зробити краще». Іноді етапи міняються місцями і логіка процесу дещо змінюється. Проте у більшості ситуацій коучингу (не залежно від кількості зустрічей) послідовність зберігається.

Таким чином, керівник має узгоджувати цілі кафедри, університету та професійні потреби викладачів. Основними важелями у цьому процесі є усвідомлення та відповідальність викладача, тому керівнику необхідно стимулювати розвиток цих якостей. Результат буде кращим, якщо викладач хоча б схематично уявляє кінцеву мету. Нами було запропоновано алгоритм адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічного працівника через коучинг (рис. 2.3), який містить усі основні компоненти, що впливають на професійний розвиток та покрокові дії щодо просування до професійної майстерності. Такий підхід дає наочність у діяльності та підвищує вмотивованість роботи. Алгоритм побудований на основі роботи з коучинговою моделлю GROW [410].

Поданий алгоритм містить основні етапи коучингу, що описаний вище.

Коучинг може відбуватися також на основі інтерв'ювання

викладачів.

Розглянемо основні етапи проведення інтерв'ювання. У процесі оцінювання використовується багато різного інструментарію із залученням зворотного зв'язку, проте на сучасному етапі основну частину часу в коучинговому оцінювальному процесі займає попереднє оцінювальне інтерв'ю, яке має окреслювати широкий спектр інформації для того, щоб керівник зміг виявити більше розуміння зазначеної проблеми викладача.

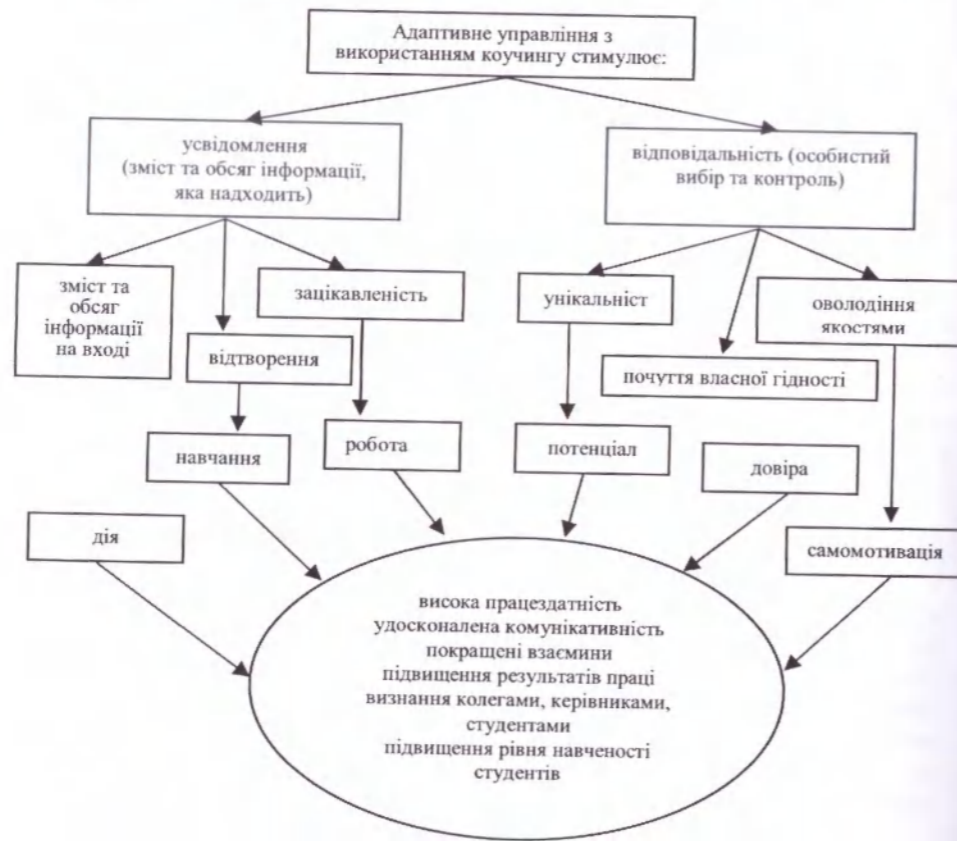


Рис. 2.3. Адаптивне управління з використанням коучингу

Зазвичай до інформації входять дані про попереднє місце роботи, організаційну культуру працівника, встановлення норм поведінки, яких підлеглий зазвичай дотримується у спілкуванні в робочому колективі та з керівником, встановлення мети поточної роботи та зміни цілей. Запитання для інтерв'ю, що використовується у сфері освіти були сформульовані на основі оцінювального інтерв'ю, розробленого для сфери бізнесу Р. Барнером та Дж. Хігінсом [42]. Такі дані можуть мати велике значення при плануванні та проведенні керівниками коучингових процедур.

Запропоновані етапи коучингу мають переваги під час поетапної організації процесу, проте керівники можуть змінювати послідовність у разі необхідності повторення будь-якого етапу оцінювання сформованості коучингових умінь. Такі звернення до попереднього етапу дають змогу порівняти дані початкового оцінювального інтерв'ю із даними зворотного зв'язку, що подають інші члени колективу та дані безпосереднього спостереження керівником поведінки викладача. Маючи таку інформацію, керівник може вирішити провести друге оцінювальне інтерв'ю для виявлення області невпевненості або продовжити подальші коучингові процедури, необхідні для розв'язання існуючої проблеми у викладача. Під час проведення коучингових процедур було сфокусовано увагу на оцінювальному інтерв'ю за сімома ключовими даними, сформованому за компонентами, що показані в таблиці 2.1.

Перехідні, розвивальні та коригувальні коучингові дії розрізняються у термінах проведення та цілях викладачів, типах коучингових вихідних даних, на що спрямовані дії, та різних ролях, які необхідно відігравати керівникам під час виконання кожного із запропонованих завдань. Проаналізуємо способи адаптації різних компонентів інтерв'ю до потреб будь-якої організації та націленість на унікальні прагма-семантичні вимоги трьох (розвивального, перехідного та корегувального) коучингових типів.

Таблиця 2.1
Сім компонентів інтерв'ю щодо визначення сформованості коучингових умінь

Компоненти інтерв'ю	Тематика, що визначається у кожному компоненті
1. Зміст	Що відбувається в робочому середовищі та взаємовідносинах клієнтів, на які вплинули наявні перетворення або можливість перетворення в майбутньому?
2. Прогалини оцінюванні	Як клієнт відчуває різницю між існуючим рівнем виконання завдань та потенціалом, який він вважає необхідним для виконання завдання?
3. Історична довідка	Що показує перегляд попередньої роботи підлеглого, спрямований на виявлення його лідерських переваг, розвиток потреб та управлінського досвіду?
4. Мета та пріоритети	Як потреби підлеглого можна спрямувати на здійснення або удосконалення мети? Які з цих цілей найбільш важливі для його подальшого успіху?
5. Регулювання	Які у клієнта є думки щодо існуючої проблеми та шляхів удосконалення цілей порівняно з тим, яке враження про підлеглого має керівник та члени колективу?
6. Ролі та відповідальність	Який рівень підтримки підлеглий очікує від свого керівника та коуча? Наскільки бачить себе підлеглий відповідальним за покращення виконання завдання та перегляд робочих взаємовідносин?
7. Здійснення	Якою мірою підлеглий повністю здійснив коучингові процедури працюючи над зміною своїх власних цілей?

Ці типи використовуються залежно від проблеми, яка з'явилася у

викладача. Відповідно до цього і формується програма керівника для інтерв'ювання викладача. Розглянемо загальний перелік питань, які визначають сформованість коучингових умінь у викладача під час сесії.

Отже, подані в таблиці компоненти інтерв'ю допомагають всебічно зрозуміти проблеми викладача та вчасно допомогти у вирішенні питань, що з'являються в навчальному процесі, а також під час спілкування з колегами та керівниками. Розглянемо детальніше переваги та недоліки трьох зазначених вище типів коучингу (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Порівняльна таблиця трьох типів коучингу

Тип коучингу	Цілі коучингу	Ролі коуча	Проблеми коучингу
Перехідний коучинг	Підготувати суб'єктів для винесення рішення про новий робочий контекст та культуру спілкування	Роль посередника між викладачем та установою	Обмежені часові межі для досягнення коучингових цілей. Потребує роз'яснення до та після перехідного періоду на посаді. Надання підтримки в організації роботи для викладачів
Розвивальний коучинг	Підготувати суб'єктів для отримання різноманітних лідерських ролей	Роль, що розвиває лідерство та кар'єрне планування	Встановлення важливості переходу з одного робочого середовища до іншого. Порівняння між лідерським стилем, що формується та несформованістю навичок для лідерства

Продовження табл. 2.2

Коригувальний коучинг	Вирішення проблем суб'єктів діяльності	Адвокат та радник, якому довіряють	Побудова відносин довіри з клієнтом. Підтримка у спрямуванні колективу на цілі коучингу
-----------------------	--	------------------------------------	---

Так, перехідний коучинг розроблено для підготовки керівників, викладачів, які зустрічаються з різними завданнями на новій роботі або в новій ситуації. Цей тип коучингу може також бути використаний для допомоги керівникам зробити висновок про підструктурну систему або оперативну одиницю підструктури, що може представляти організаційну підкультуру. Перехідний коучинг використовується з метою допомогти керівникам, викладачам і студентам краще розуміти зміни ролі лідерства та методик, що завжди супроводжують перехід до нової стратегії закладу. Для успішного проведення перехідного коучингу коучі мають відігравати різні ролі в колективі. Наприклад, коуч повинен розуміти викладачів і допомогти їм виокремити ту інформацію, що визначає зміни для досягнення їхньої мети, а також допомогти зрозуміти нові стратегічні напрями роботи освітньої установи. Це може підтримати викладача під час встановлення контакту з колегами в новому робочому середовищі. В ході використання перехідного коучингу керівники стикаються з достатньою кількістю проблем. По-перше, вони оперують з відносно невеликим відрізком часу. Через те, що репутація лідера забувається відносно швидко після того, як коучі вступають у нову організацію, вони не мають такої переваги в часі, яку мають викладачі, які місяцями або роками адаптуються до своєї нової посади. Друга проблема полягає в тому, що коуч має розвивати у викладача чітке розуміння про до- та післяперехідний період, для того щоб допомогти йому в переході до нового лідерського стилю, який необхідний для успіху на новій посаді. Також виникає проблема розуміння та підтримки нового керівника членами установи. Такий тип коучингу допомагає новим керівникам освітніх підструктур адаптуватися до нового робочого середовища, також його можна застосовувати для викладачів, які щойно прийшли в новий трудовий колектив. Такий тип коучингу спрацьовує і під час роботи з першокурсниками, яким необхідно швидко адаптуватися до нового навчального закладу.

Перехідний коучинг розроблено для підготовки управлінців до роботи в різних робочих середовищах, що базується на тому, що ця коучингова схема є однією з найбільш важливих сфер збору інформації, яка включається для порівняння, що існує між нинішнім та майбутнім робочим контекстом викладача. У такій коучинговій настанові коуч повинен наполегливо намагатися дати детальний огляд того, як ці дві посади розрізняються стосовно очікувань та організаційних норм, що характеризують кожен заклад.

У таблиці 2.3 подано підсумок того, як оцінювальне інтерв'ю може бути адаптоване до потреб перехідного коучингу. Беремо до уваги те, що інформація, яку отримує коуч, стосується таких компонентів оцінювального інтерв'ю: прогалини оцінювання, зміст та історична довідка професійного становлення суб'єкта, які могли б бути корисними щодо уявлення співвідношення попереднього стилю роботи працівника і нинішнього.

Таблиця 2.3

Питання для адаптації оцінювального інтерв'ю до перехідного коучингу

Компоненти інтерв'ю	Питання оцінювального інтерв'ю для перехідного коучингу
1. Зміст	Кожна установа має певні очікування від своїх керівників, які не описані в договорі. Я ставлюся до цього, як до неформальних «норм організації» стосовно керівника. На що було схоже «ефективне керівництво» у підструктурі, яку ви щойно залишили? Який тип лідерської поведінки мав перевагу? Яка лідерська поведінка призводила до негараздів? Як лідери спрямовували свою командну роботу? Яке вони очікували ставлення з боку своїх підлеглих? Як нове робоче середовище можна порівняти з робочим середовищем, яке ви щойно описали?

Продовження таблиці 2.3

2. Прогалини оцінювання	Які рішення, якщо вони є, на вашу думку, необхідно було прийняти у вашому лідерському стилі для успіху на новому робочому місці? Яку рекомендацію ви отримали від свого керівника, колег та колективу про те, як ви адаптуєтесь до нової посади? Для того, щоб бути успішним на новому робочому місці, яке було найскладніше рішення, що вам необхідно було прийняти для корекції вашої лідерської поведінки?
3. Історична довідка професійного становлення суб'єкта	Розкажіть про робоче середовище (культуру) різних організацій, де ви працювали? Яка з цих організацій найбільшою мірою відповідає вашому лідерському стилю? Чому?

Розвивальний коучинг використовується для допомоги клієнтам у перегляді порівняльної якості навчання, що асоціюється з різними кар'єрними можливостями. Друге основне твердження теорії розвивального коучингу полягає в можливості підготувати професіоналів з ширшим спектром лідерських ролей в організації чи структурному підрозділі завдяки інтеграції різних професійних функцій. У розвивальному контексті коучі отримують завдання щодо розроблення плану розвитку лідерів на новому місці. Одна з проблем, що виникає в коучинговому процесі, – це труднощі в оцінюванні розвитку дій, які включають різні за суттю професійні функції.

Інша проблема, з якою стикається коуч, – це несформованість умінь роботи з новими технологіями на робочому місці. Оцінювальне інтерв'ю допомагає коучам знайти відповідний баланс цих варіацій через збір інформації.

Цілі розвивального коучингу – підготувати викладачів до успішної, важкої та проблемної лідерської ролі. Внаслідок цього основними оцінювальними компонентами вважаються такі: «історична довідка професійного розвитку суб'єкта», «прогалини оцінювання» та «цілі та пріоритети». У таблиці 2.4 подається декілька питань оцінювального інтерв'ю, які можуть бути використані у даному контексті.

Таблиця 2.4

Питання для адаптації оцінювального інтерв'ю до розвивального коучингу

Компоненти інтерв'ю	Питання оцінювального інтерв'ю для розвивального коучингу
1. Прогалини оцінювання	З якими лідерськими проблемами ви стикаєтесь на новій роботі? Які вміння з використання нових технологій збираєтесь використовувати в практиці на цій новій роботі? Які аспекти нової роботи ще не цілком вам знайомі? Які не згадані складники функціональних обов'язків мають бути заповненими? Які одиничні найбільш «виокремлені» проблеми поставали перед вами?
2. Історична довідка професійного розвитку суб'єкта	Розкажіть про деякі лідерські проблеми, які поставали перед вами на попередній посаді? Які елементи попереднього досвіду, на вашу думку, доцільно трансформувати у ваше нове призначення або нову посаду?
3. Цілі та пріоритети	Які цілі ви маєте поставити для того, або відчутти повну підготовленість для розуміння вашої нової ролі? Серед даних цілей які найважливіші? Які найбільш термінові?

Огляд історичної довідки про клієнта дає краще розуміння щодо можливостей кар'єрного зростання клієнта та типи лідерських ролей або організаційних посад, що розкривають лідерські якості клієнта. Також можна ідентифікувати ті робочі, посадові, менеджерські та управлінські обов'язки, що викликали найбільше труднощів для клієнта в минулому.

Аналізуючи цілі та пріоритети, можна визначити рівень, до якого управлінець має реальні здібності. Отже, наступним компонентом оцінювального інтерв'ю є встановлення прогалин оцінювання. Цей компонент зосереджується на допомозі клієнтам повною мірою адаптуватися до ситуації, що асоціюється з можливістю просування на вищий рівень у роботі.

Як бачимо, тоді як розвивальний і перехідний коучинг часто використовуються для допомоги керівникам підготуватися для своєї подальшої можливої роботи, коригувальний коучинг дає корекційну настанову в допомозі викладачам отримати свою витрачену працездатність. Коригувальний коучинг зосереджує зусилля на використанні результатів лідерського стилю, що пов'язані з тимчасовим якісним виконанням роботи клієнтом. Особливо це відчувається при перевантаженні в роботі викладачів, студентів, керівників підрозділів установ. За коригувальним сценарієм, коучі відіграють роль адвокатів та радників. Основна проблема, яка постає перед коучем у процесі використання корегувального підходу, – це знаходження основи, на якій можна побудувати довіру.

Під час застосування коригувального коучингу робиться спроба допомогти клієнтам працювати, незважаючи на короточасний спад результативності на роботі або результативності в лідерському стилі, що може тимчасово запобігти успіху. Коли з'являються ці проблеми, вони зазвичай асоціюються з одним із трьох сценаріїв: по-перше, є багато управлінців, перед якими постають складнощі повного розуміння своєї поведінки, з точки зору її інтерпретації іншими членами організації; по-друге, деякі викладачі чітко розуміють, як вони впливають на тих, хто поруч з ними, проте мінімізують потенціальний ряд складнощів; по-третє, хоча викладачі розуміють, що їх поведінка створює певні проблеми для них, вони водночас вірять, що така поведінка деякою мірою підтверджує їх значущість у досягненні певних результатів у роботі.

Важливим аспектом оцінювального процесу в коригувальному коучингу є визначення варіантів щодо найбільш точної характеристики ситуації викладача. Для того щоб спробувати дати відповідь на це запитання, необхідно зосередити увагу на елементі регулювального інтерв'ю. Аналіз цієї сфери дає керівникові краще розуміння нинішніх проблем підлеглого. Подальші інтерв'ю з колегами, членами команди та керівником надають додаткові деталі бачення іншими результатів коучингу. Перегляд прогалин оцінювання надає додаткову інформацію, якщо поставити підлеглим додаткові питання при обговоренні результатів зворотного зв'язку, що надається іншими під час розгляду кожної окремої ситуації. Для отримання таких даних, необхідно використовувати оцінювальне інтерв'ю, щоб виміряти рівень сформованості коучингових умінь. Важливо повною мірою використовувати такі складники інтерв'ю, як

ролі та обов'язки для визначення ступеня зростання, до якого клієнт прагне, та враховувати удосконалення робочого середовища. У таблиці 2.5 запропоновано питання для аналізу даних з оцінювального інтерв'ю для використання в коригувальному коучингу.

Таблиця 2.5

Питання щодо адаптації оцінювального інтерв'ю до коригувального коучингу

Компоненти інтерв'ю	Питання оцінювального інтерв'ю
1. Прогалини оцінювання	Як ви можете описати прогалини між нинішнім та бажаним рівнем виконання роботи? Який вплив має ця прогалина на роботу, команди та робочі функції? Які зміни вам необхідно здійснити, щоб ліквідувати цю прогалину? Яку характеристику ви отримуєте під час виконання роботи від керівника, колективу, колег? Кому з вашого колективу ви довіряєте подати аналіз про вашу роботу?
2. Регулювання	Якою мірою ваша думка про вашу ситуацію збігається з думкою вашого керівника, колективу, колег? У якій сфері ваші погляди на справу відрізняються від думки вашого колективу? З якої причини ви всі дотримуетесь різних думок про цю ситуацію? Які кроки слід зробити, щоб урегулювати всі розбіжності в поглядах?
3. Ролі та обов'язки	За яку частину роботи ви відповідаєте? Які аспекти цих дій підлягають вашому прямому контролю або впливу? Які види підтримки або допомоги вам необхідні від керівника, колективу або колег для досягнення удосконалених цілей?
4. Виконання (звершення)	Що необхідно зробити для досягнення визначених цілей? Як скоро ви бажаєте знайти спосіб вирішення цієї проблеми? Чи існує щось, про що необхідно поговорити, що може завадити вам виконати завдання? Якщо є, то важливо, щоб ви використали цю нагоду для того, аби усунути це непорозуміння стосовно прийняття рішення

Таким чином, відповідно до типу коучингу, обираються компоненти інтерв'ювання, що робить коуч-сесії більш концентрованими та цілеспрямованими.

Доцільно зазначити, що під час використання коучингових технологій необхідно враховувати низку рекомендацій. По-перше, коуч-сесію слід проводити обережно та рефлексивно, а також із зверненням до теорії. По-друге, необхідно використовувати комунікативний підхід у роботі з тими, хто підлягає коучинговим процедурам. Також рекомендується протягом першої коучингової сесії чітко сформулювати типи коучингу, необхідні клієнтові і визначити методологію та методику оцінювання, які будуть використані для проведення коучингу. По-третє, коучинговий метод та інструментарій потребує подальшого дослідження та перевірки у разі необхідності адаптації до потреб різних типів коучингу. У цьому підрозділі звернуто увагу на те, як практика оцінювального інтерв'ю може бути адаптована для того, аби досягти різних цілей перехідного, розвивального та коригувального коучингу. Зазначимо, що коли проводиться оцінювальний коучинг, немає єдиного підходу проведення процедур для всіх. Виконуючи ці вказівки та маючи час на адаптацію оцінювального процесу до трьох типів коучингових завдань, можна розвинути підструктури різних установ та підвищити професійний рівень працівників, чіткіше спрямувати їх на успіх під час використання коучингових процедур.

Якщо розглядати коучингові процедури відносно діяльності викладачів, саме проблема оцінювання компетентнісного рівня викладачів є новою і досить складною для більшості країн та міжнародного співтовариства загалом, оскільки компетентності, і насамперед ключові, – це складні багаторівневі утворення. Діяльність науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу не часто є предметом спостереження порівняно зі шкільним учителем, на рівні школи давно ведуться дослідження з управління та самоуправління стосовно вчителя.

Розглянемо інші коучингові інструментарії в контексті використання у вищому навчальному закладі. Так, CBAS є одним із перших інструментаріїв для оцінювання коучингових дій [50]. Основний інструмент складається з дванадцяти категорій для обґрунтування коучингових дій. Десять категорій CBAS безпосередньо спрямовані на коуч атлетів, проте вони містять деякі

параметри для вимірювання ефективності коучингу в бізнесі та освіті. По-перше, дві категорії CBAS – повторення та загальна комунікація – відображають комунікативний стиль. По-друге, три категорії – організаційна, контролююча та загального технологічного інструктажу – оцінюють ефективність проведення коучингу під час розроблення технологічних компетенцій команди. По-третє, інші три категорії – покарання, штрафування помилок – залежно від технологічних інструкцій та загального схвалення відбивають показники проведення коучингу між членами команди та завданням. По-четверте, два показники – помилки залежно від схвалення, помилки залежно від технологічних інструкцій – мають значення, якщо враховується неоднорідність природи грального (робочого) середовища у спортсменів.

LSS є іншим інструментом щодо вимірювання коучингових дій [46]. Його розробники поклали в основу п'ять факторів: тренування та інструктаж, демократична поведінка, автократична поведінка, соціальна підтримка та позитивний зворотний зв'язок. Можна визначити взаємодію цих п'яти факторів за запропонованою основою коучингових дій. Позитивний зворотний зв'язок показує рівень комунікативного стилю коучингу. Демократична та автократична поведінки являють собою два аспекти одного основного виміру коучингових дій: командний чи індивідуальний підхід до виконання завдання. Демократична поведінка показує можливість коуча до партисипативного стилю прийняття рішень, автократична поведінка відображає можливість коуча працювати окремо від членів команди та вказує на її/його авторитарність у роботі з командою. Обидва показники – соціальна підтримка та тренування й інструктаж – розкривають одну з важливих функцій коучингу: оцінювання та підтримка працівників команди відповідно до виконаної роботи. Дж. Жанг та інші на додаток до LSS факторів визначили ще один фактор, який лежить в основі коучингових дій в атлетичі: врахування ситуації [52]. Цей показник відображає використання різних коучингових методів впливу з урахуванням різноманітних ситуацій та різного віку членів команди. В освітянській сфері діяльності цей показник відображає врахування керівником неоднорідної природи робочого середовища.

Таким чином, із зростанням ефективності професійної діяльності науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу підвищується якість навчання майбутнього спеціаліста будь-якої

сфери, а отже, і життєвий рівень людей. Одним із шляхів удосконалення професіоналізму викладачів можна вважати здатність до відкритої комунікації, що у свою чергу взаємопов'язано з комунікативною компетенцією викладачів іноземної мови [6;7;10;11]. Вивчення коучингу як важливого складника вдосконалення професіоналізму в роботі викладачів слід визнати перспективним, оскільки ця техніка розвиває у викладацького корпусу вміння ефективно знаходити вихід у різних моно/полікультурних професійних ситуаціях [9].

Отже, подальше дослідження необхідне для перевірки пріоритетів та результатів проведення коучингу у вищих навчальних закладах. Інші варіації, такі, як викладацька ефективність, задоволення працівників та результативність виконання завдання, слід включити до подальших досліджень з метою визначення прогнозованої валідності для коучингових вимірювань. Використання в майбутньому розробленої шкали надасть більшу можливість для розуміння змісту коучингу в освітніх організаціях щодо вимірювання та оцінювання роботи науково-педагогічних працівників вищої школи.

Використання цього інструменту, по-перше, допоможе керівникам оцінити сформованість викладацьких коучингових вмінь. По-друге, воно надає декілька первинних підтримуючих доказів для запропонованих чотирьох коучингових факторів. Одне з впроваджень цього дослідження показало, що воно може просувати дослідників до адаптації інструментарію та дослідження реального втілення коучингу в освітянську сферу.

З огляду на зазначене вище, можна зробити висновок, що коучинг має свої переваги, а саме:

- Підвищення результативності діяльності. Це головна мета використання коучингу. Він виявляє краще в людях і колективах.
- Розвиток науково-педагогічних працівників. Коучинг спрямований на постійний розвиток людини.
- Ефективне навчання. Коучинг передбачає швидке навчання «без відриву від виробництва», причому цей процес приносить радість і задоволення.
- Поліпшення взаємин. Коли комусь ставляться запитання, це дозволяє дати оцінку йому і його відповідям. Такого результату не дає просте повідомлення про щось.
- Поліпшення якості життя. Поліпшення взаємин і

пов'язаний з цим успіх змінюють на краще всю робочу атмосферу.

– Більше часу для керівника. Підготовлений методом коучингу персонал, який охоче приймає відповідальність, який не варто підганяти і за яким не потрібно доглядати, звільняє керівника для виконання функцій більш високого порядку, на що раніше він не міг знайти часу.

– Більше конструктивних ідей. Коучинг і створене з його допомогою середовище заохочує до конструктивних пропозицій від членів колективу без побоювань, що вони будуть висміяні, і на що будуть «оргвисновки». Часто одна конструктивна ідея призводить до появи інших.

– Краще використання професіоналізму і ресурсів людей. Дуже часто керівник не уявляє, які приховані ресурси можуть бути у викладачів.

Таким чином, нами окреслені основні переваги проведення коучингу для його практичного застосування.