

визначення управління, а також до критеріїв, за якими один етап відрізняється від іншого. Проаналізувавши вище перелічені підходи, можна виділити деякі положення, в яких автори практично однотайні. Управлінський цикл розбивається на низку самостійних видів діяльності, що змінюють один одного в певній послідовності. Етап, що позначає ціль, має стояти на початку управлінського циклу. Прогноз ступеня досягнення цілі в конкретній передбачуваній ситуації при певному способі дій складає зміст етапу прогнозування.

Через динамічність системи управління, невизначеність внутрішніх та зовнішніх умов її функціонування з'являється необхідність прогнозу як регулятора поточної діяльності системи. Прогноз відноситься до майбутнього, при цьому враховується минулий досвід досягнення управлінської мети.

Стосовно решти складових управлінського процесу, то представляється можливим формальне об'єднання в етап планування проектувального, творчого, розробки стратегії, ухвалення рішень, конструктивного етапів. Також для спрощення функціональної схеми управління вбачається раціональним об'єднати оперативний, реалізаційний, комунікативний (як етап організації і координації взаємодії різних структурних ланок системи управління у напрямі досягнення мети) компоненти в етап організації управління.

#### *Використана література:*

1. *Афанасьев В. Г.* Человек, управляющий обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.
2. *Кріжко В.* Менеджмент в освіті. Навч.-метод. посібник / В. Кріжко, Е. Павлютенков. – К. : Б.в., 1998. – 192 с.
3. *Марков М.* Технология и эффективность социального управления / М. Маркова. – М. : Прогресс, 1982. – 267 с.
4. *Орлов А. Н.* Управление учебно-воспитательным процессом в высшем педагогическом учебном заведении / А. Н. Орлов. – Алма-Ата : Меткеп, 1989. – 112 с.
5. *Полов А. П.* Теория и практика американского менеджмента / А. П. Попов. – М. : Изд-во МИЛИГРАМУ, 1991. – 152 с.
6. *Туленков М. В.* Введение в теорию и практику менеджменту : навч. посібник / М. В. Туленков. – К. : МАУП, 1998. – 136 с.
7. *Хриков Е. Н.* Теория і методика наутрішньо-шкільного управління в сучасних умовах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. / Е. Н. Хриков. – К., 1997. – 422 с.
8. *Щекин Г.* Социальное управление как система / Г. Щекин // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – № 2. – С. 114-121.
9. *Якунин В. А.* Обучение как процесс управления / В. А. Якунин. – Л. : Политиздат, 1991. – 160 с.

#### **Аннотация**

*The paper presents a theoretical analysis of the problem of management, its structure is considered in the concepts of different authors are given a variety of definitions of management. Management activity is interpreted as the creation of conditions to achieve goals that are providing guidance subsystems or object management based on their interdependence and mutual influence. The main structural components are goal-setting, planning, forecasting, organization and control.*

#### **Annotation**

*В статье представлен теоретический анализ проблемы управленческой деятельности, рассмотрена её структура в концепциях разных авторов, приведены разнообразные определения управления. Управленческая деятельность трактуется как создание условий для достижения целей, которые осуществляют руководство подсистемами или объектом управления с учетом их взаимозависимости и взаимовлияния. Основными структурными компонентами являются целеполагание, планирование, прогнозирование, организацию и контроль.*

УДК 37.015.3:005.336.2

**Лапченко І. О.**

## **АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИМІРЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ**

Однією з провідних педагогічних теорій сучасності стала концепція компетентності. Теоретичний аналіз показав, що серед науковців не існує єдиної думки щодо змісту понять “компетенція” і “компетентність” (І. Агапов, А. Андреев, С. Архангельський, В. Безрукова, В. Демін, Ю. Жуков, І. Зимняя, І. Кондаков, В. Краєвський, В. Местечкін, Л. Петровська, П. Растяніков, О. Хуторської, С. Шишов і та ін.).

В економічному словнику дане поняття визначається як 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, які дають можливість висловлювати судження про щось. Це галузь повноважень установи або особи, коло питань, в яких вони володіють знаннями і досвідом. “Компетентний” – обізнаний в певній галузі, уповноважений приймати рішення та діяти відповідно з ним. Компетентність визначається як володіння знаннями, які дозволяють висловлювати авторитетну думку, обізнаність у певній галузі. Відповідно, компетентною є особа освічена, здатна приймати рішення та діяти. Така трактовка суттєвих характеристик компетентності стало базисною в багатьох теоретичних і прикладних психологічних дослідженнях та педагогічних теоріях.

Проведений аналіз демонструє відмінності у розумінні компетенції та компетентності фахівця, що має бути враховано в процесі моніторингу (С. Архангельський, О. Іванова, І. Кондаков та ін.). Якщо

компетенція – це знання і уміння в певній галузі науки, техніки, культури, то компетентність – реальна демонстрація цих знань та умінь у відповідній роботі (С. Архангельський [1]). Влучно визначає дане поняття І. Кондаков, який вважає, що його слід трактувати як вищий рівень майстерності не стільки в контексті виконання, скільки в розумінні організації і системного розв'язання проблем, пов'язаних з діяльністю, уміння ставити конкретні завдання і здатність організовувати їх вирішення відповідно до виду діяльності, в якому даний спеціаліст є компетентним [4].

Отже, компетентність включає не лише знання, уміння і навички, а й особистісну складову. Так, І. Зимняя трактує її як інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, який базується на знаннях [3]. Ю. Жуков, Л. Петровська і П. Растяніков визначають компетентність як багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру. Це складна система внутрішніх психологічних складових і особливостей спеціаліста, яка включає знання і уміння, а також інтегративну відповідність особистості вирішуванню завдань, результативність та успіх у проблемних ситуаціях [2, с. 39].

Узагальнюючи наведене вище, можна констатувати, що компетентність як характеристика спеціаліста включає знання, уміння, способи діяльності, здатність розв'язувати конкретні завдання відповідно до умов. Вказані властивості спрямовані на забезпечення самостійної участі особистості в процесі набуття професійної компетентності та її успішне включення у трудову діяльність. Проведений аналіз наголосив на актуальності розробки системи вимірювання компетентності і, як зараз прийняти говорити, моніторингу якості освіти. Враховуючи, що вимірюванню підлягає багатомірне утворення, то й засоби цього мають бути адекватними.

Тривалий час у вітчизняній освіті результат навчання визначався в умовах усного екзамену, що часто призводило до суб'єктивізму в оцінюванні. Зміни сучасного суспільства поставили завдання розробки більш універсальних і об'єктивних засобів моніторингу якості освіти, внаслідок чого в центрі уваги й постало тестування, зокрема педагогічне (В. Аванесов, С. Воскерч'ян, І. Цатурова, Е. Штульман та ін.).

Зрозуміло, що тестування виступає об'єктивним, централізованим, формалізованим засобом вимірювання, який дає можливість визначити основні параметри якісного та кількісного стану навченості особистості. Але що і як вимірювати, коли йдеться про особистісну готовність до організації та виконання трудової діяльності, про компетентність як інтегровану якість?

Відомо, що зовнішнє незалежне оцінювання, яке проходять абітурієнти вищих навчальних закладів, визначає рівень володіння знаннями, а державна атестація випускників вищих навчальних закладів має перевіряти рівень їхньої компетентності. Це означає, що протягом навчання у ВНЗ має бути організований процес набуття професійної компетентності, яку відповідним чином необхідно перевіряти. Якщо компетентність являє собою особистісну якість, то чи можна сформувати її протягом навчання лише у вищому навчальному закладі? Це питання залишається невизначеним і на державному рівні, і на науковому.

Аналіз тестових завдань з фахових дисциплін на різних етапах навчання показав, що на перших курсах перевіряються переважно знання студентів і поступово здійснюється перехід на моніторинг сформованих професійних умінь. Однак уміння досить складно перевіряти за допомогою тестування.

Розв'язати наявну суперечливість можна на основі державного стандарту підготовки фахівця, а саме: освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) і освітньо-професійної підготовки (ОПП). В них чітко визначаються уміння, якими мають володіти спеціалісти, та типові завдання, в процесі вирішення яких ці уміння формуються і, відповідно, перевіряються. Основними видами умінь, які мають бути сформовані у випускника вищої школи, є предметно-практичне, предметно-розумове, знаково-практичне і знаково-розумове уміння. Існують три рівні сформованості цих умінь: уміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї; уміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації; уміння виконувати дію автоматично, на рівні навички.

У Стандарті чітко називаються три класи завдань як ознаки рівня їх складності у діяльності – стереотипні, діагностичні, евристичні. При цьому стереотипні передбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що характеризується однозначним набором добре відомих, раніше відібраних складних операцій і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації. Діагностичні задачі репрезентують діяльність відповідно до заданого алгоритму, що містить процедуру часткового конструювання рішення по застосуванню відповідних операцій і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації. Евристичні задачі відображають діяльність за складним алгоритмом, що містить процедуру конструювання рішень і потребує використання великих масивів оперативної та раніше засвоєної інформації.

За умови вирішення описаних класів завдань можна встановити рівень сформованості необхідних умінь. Це, на нашу думку, й створює підґрунтя для розробки тестових завдань з метою визначення сформованості умінь як складових компетентності. Враховуючи це, розробкою тестових завдань з метою моніторингу якості освіти на будь-якому етапі навчання у вищій школі має займатися не кожний окремих викладач по своїй дисципліні, а професорсько-викладацький колектив. Він спільними зусиллями визначає перелік умінь, якими має оволодіти студент після засвоєння кожного навчального курсу, та зміст завдань, розв'язання яких забезпечить встановлення рівня сформованості умінь.

### *Використана література:*

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Жуков Ю. М. Проблема диагностики социально-психологической компетентности (в педагогическом общении) / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяников // Активные методы обучения педагогическому общению : сб. научн. трудов / отв. ред. А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1987. – С. 38-65.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. Кондаков И. М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И. М. Кондаков // Психологический журнал – 1998. – Т. 19. – С. 135-143.

### **Аннотация**

*В статье представлен теоретический анализ проблемы определения компетенции и компетентности, а также проблемы методов измерения компетентности специалиста. Компетентность трактуется как характеристика специалиста, которая включает знания, умения, способы деятельности, способность решать конкретные задания в соответствии с условиями. Система измерения компетентности предполагает использование педагогического тестирования на основе задач с разной степенью сложности в деятельности – стереотипные, диагностические, эвристические.*

### **Annotation**

*The paper presents a theoretical analysis of the problem of determining the competence and expertise, as well as problems of measurement methods competence of the expert. Competence is treated as a characteristic of a specialist, which includes knowledge, skills, ways of working, ability to solve specific tasks in accordance with the terms. Measurement system involves the use of pedagogical competency based on testing tasks with varying degrees of complexity in activity - stereotypical, diagnostic, heuristic.*

УДК 159.922.765

**Процик Л. С.**

## **ОБДАРОВАНА ОСОБИТІСТЬ: ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Дитяча обдарованість вивчалась і досліджувалась багатьма вченими, але своєї важливості дана проблема не втратила і до нашого часу, оскільки багато її аспектів донині залишаються недослідженими. Термін “обдарованість” був вперше вжитий французьким дослідником А. Треєм у 1839 р. Хоча варто зазначити, що вчений розглядав дане поняття як синонім поняття “геній”. Актуальність проблеми дитячої обдарованості пояснюється не лише інтересом до неї психологічної науки, але й освітянської практики. Адже відомо, що нині в нашій країні відбуваються значні перетворення, що зокрема спрямовані на широке впровадження профільного навчання. Останнє вимагає своєчасного виявлення здібностей та обдарованості кожної дитини.

Витоки вчення явища обдарованості губляться у сивій давнині. Історія розвитку досліджень обдарованих дітей пройшла низку етапів, що відповідали соціальним потребам суспільства і рівню розвитку психологічної науки.

Відомо, що в античні часи вчені-філософи не вживали в своїх працях понять “творчість” або “обдарованість”.

Однією з перших психологічних праць у якій було розглянуто питання обдарованості людини прийнято вважати книгу іспанського лікаря Хуана Уарте (1529–1592) “Дослідження здібностей до наук”, яка побачила світ у 1575 році. В цій роботі автор порушив декілька основних питань: “...які види обдарування є притаманними людському роду ... які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема ... за якими ознаками можна упізнати відповідне обдарування” [1].

В ці часи вважали, що творчість – це потенціал інтелекту, найвищий рівень його розвитку, а поняття “творення” часто згадується у мистецтві та поєднується з поняттям “уяви”. Хоча варто підкреслити, що до XVIII ст. поняття “творча обдарованість” вживалося виключно на позначення божественного творіння; творцем міг називатися тільки Бог.

Ідейно-філософський злам XVIII–XIX ст. в Європі надав термінам “обдарованість” і “творчість” нового значення та наблизив їх до поняття “мистецтво”, оскільки стосувалося переважно художників, письменників, музикантів. З часом під впливом ідей Просвітництва та Романтизму посилювалося переконання, що митець не лише відтворює існуючі форми, а й творить світ.

При вивченні явища обдарованості виділились дві точки зору: соціальна і генетична. Згідно з соціальною точкою зору, більшість людей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. Гельвецій). Генетична точка зору розглядала обдарованість як вроджене досить рідкісне явище, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг) [2].

В період Романтизму творчість та обдарованість вважались вищою формою духовного буття