

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПОМИЛУЙКО Віра Юріївна

УДК 005.336.2-053.8

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ В. Ю. Помилуйко

**Науковий консультант: Булах Ірина Сергіївна, доктор психологічних
наук, професор**

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Помилуйко В.Ю. Психологія розвитку ключових компетентностей у дорослому віці. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2020.

У дисертації наведено цілісну концепцію дослідження ключових компетентностей та їх розвитку у дорослому віці на основі стратегічно-інтегративного підходу.

Проаналізовано наукові підходи щодо вивчення феноменів «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічній літературі. У дослідженні подано авторське визначення базових понять: «ключові компетенції» – це система потенційних знань, умінь, навичок, поведінкових зразків, необхідних для якісної продуктивної діяльності у всіх сферах життя; «ключові компетентності» – це емерджентний комплекс актуалізованих здатностей людини та її особистісних ставлень до себе, інших та предмету діяльності, що виявляється у поведінці й визначає успішність особистості в провідній професійній діяльності й інших сферах життєдіяльності; «розвиток ключових компетентностей дорослих» – це процес кількісних та якісних змін потенційних здатностей та особистісних якостей людини як результатів цілеспрямованого професійного навчання, засвоєння прогресивного досвіду, саморозвитку та досягнення особистісної зрілості людини.

Проаналізовано відомі класифікації ключових компетенцій / компетентностей та виокремлено три групи ключових компетентностей: особистісні, міжособистісні, системні.

Проаналізовані вікові особливості розвитку ключових компетентностей в ранній, середній та пізній дорослості. Уточнено етапи особистісної зрілості дорослих залежно від розвиненості їх компетентностей, а саме: «управління собою», «управління іншими», «управління системою», «побудова системи». Розглянуто специфіку розвитку досліджуваного психологічного утворення на

основі аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду корпоративного навчання дорослих у сучасних компаніях.

У дослідженні виділено та схарактеризовано новий стратегічно-інтегративний підхід. Встановлено принципи зазначеного підходу, а саме: інтеграція та синергетичний зв'язок особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії; трансформація цінностей та зразків поведінки співробітників організації в особистісні цінності та звичну поведінку дорослих; актуалізація особистісних, міжособистісних і системних ключових компетентностей в ефективній професійній діяльності дорослих.

На засадах стратегічно-інтегративного підходу емпірично виявлено основні ключові компетентності співробітників організацій: особистісні – «цілеспрямованість», «саморозвиток»; міжособистісні – «партнерство», «комунікативність» і «клієнтоорієнтованість»; системні – «лідерство», «результативність», «ініціативність».

Визначено структуру досліджуваного феномена (інформаційно-рефлексивний; мотиваційно-ціннісний; когнітивно-діяльнісний компоненти) та психологічні механізми його розвитку (рефлексія здатностей; особистісна і професійна ідентифікація; екстеріоризація домінуючих факторів професійної мотивації; інтеріоризація цінностей компанії; трансформація знань, умінь і навичок у ключові компетентності).

На основі методу моделювання розроблено й апробовано на практиці модель компетенцій (вимоги до співробітників компанії за рівнями: А – виконавець, управління собою, В – менеджер, управління іншими, С – топ-менеджер, управління системою) і модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. Остання модель умовно поділена на три змістовні блоки: стратегічний, організаційно-управлінський, компетентнісно-результативний. Модель включає особистісну та організаційну стратегії, які при успішній інтеграції утворюють синергетичні зв'язки та забезпечують досягнення цілей як організації, так і особистості. Основою моделі стали психолого-педагогічні умови розвитку ключових

компетентностей дорослих в процесі корпоративного навчання, а саме: психологічні – осмислення свого «Я» та власних професійних здатностей; розвиток ціннісних орієнтацій, формування, забезпечення і збереження професійної мотивації; узгодження особистих цілей із цілями професійної діяльності та ін.; педагогічні – створення цілісної розвивальної програми формування ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання; розподіл учасників за групами та навчальними програмами у відповідності з їх досягненнями та зонами розвитку; поетапне формування ключових компетентностей із використанням різних форм і технологій корпоративного навчання та ін.

За результатами емпіричного дослідження структурних компонентів й механізмів досліджуваного утворення було виявлено, що досліджувані частково усвідомлюють власні здатності й адекватно їх оцінюють, не завжди ставлять перед собою життєві цілі, формально співвідносять цілі власного життя зі стратегічними цілями підприємства та розуміють запланований результат в розвитку; у дорослих переважає внутрішня мотивація, задоволеність своєю роботою, посадою та соціальним статусом в компанії; у досліджуваних не досить сформована здатність використовувати отримані знання, уміння і навички на практиці, вони лише частково виконують вимоги організацій щодо їх поведінки та недостатньо ефективні при реалізації професійних завдань і проєктів. Констатовано, що найбільш розвиненими компетентностями співробітників компаній є «комунікативність», «партнерство» і «розвиток / саморозвиток», а найменш розвиненими – «клієнтоорієнтованість», «лідерство» і «результативність». Крім того, визначено вікову, регіональну та змістову специфіку в розвитку ключових компетентностей дорослих.

Отримані результати констатувального експерименту актуалізували проблему обґрунтування психологічного супроводу, спрямованого на розвиток досліджуваного утворення. В межах супроводу впроваджувалася розроблена психологічна програма розвитку ключових компетентностей у

дорослому віці в процесі корпоративного навчання в компаніях. Ефективність корпоративного навчання забезпечувалася завдяки проведенню комплексних курсів, які умовно включали три етапи: інформаційно-знаннєвий (рефлексія здібностей і формування знань на семінарах / вебінарах; культурологіях, сінемалогіях), навчально-технологічний (формування умінь і навичок за рахунок імітації та моделювання робочих ситуацій на практикумах, тренінгах та посттренінгах) та практично-діяльнісний (використання набутих умінь і навичок на робочому місці та набуття нового досвіду, поведінки та відповідних компетентностей шляхом обміну досвідом та виконання проєктів). Доведена висока ефективність навчально-розвивальної програми розвитку ключових компетентностей людей дорослого віку у корпоративному навчанні та розроблені методичні рекомендації щодо формування досліджуваного феномена.

Практична значущість отриманих результатів полягає у тому, що запропонована модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання і програма психолого-педагогічного супроводу можуть бути використані в практиці роботи управлінців організації, HR-директорів, HR-менеджерів, спеціалістів із навчання та розвитку, психологами в процесі розробки й реалізації стратегії компанії, управлінні людськими ресурсами та побудові системи навчання у компанії.

Ключові слова: дорослість, ключові компетентності, стратегічно-інтегративний підхід, стратегія компанії, стратегія особистості, людські ресурси, психологічні і педагогічні умови, психологічні механізми, модель компетенцій, корпоративне навчання, корпоративний тренінг, розвивальна програма.

ABSTRACT

Pomyluiko V. Yu. Psychology of development of key competences in adulthood. – Qualification research paper, manuscript.

Thesis for a Doctoral Degree in Psychology: Specialty 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2020.

The dissertation presents a holistic concept of research of key competencies and their development in adulthood based on a strategic-integrative approach.

Scientific approaches to the study of the phenomena of «competency» and «competence» in the psychological and pedagogical literature are analyzed. The study presents the author's definitions of the basic concepts: «key competencies» – is a system of potential knowledge, skills, behavioral patterns necessary for quality productive activity in all spheres of life; «key competences» – an emergent set of human's actualized abilities and personal attitudes to himself or herself, others and the subject of activity, which is manifested in behavior and determines the success of the individual in leading professional activity and other spheres of life; «development of key competences of adults» is a process of quantitative and qualitative changes in potential abilities and personal qualities of a person as a result of purposeful professional training, assimilation of progressive experience, self-development and achievement of personal maturity.

The known classifications of key competencies / competences are analyzed, and three groups of key competences are distinguished: personal, interpersonal, systemic.

The age features of the development of key competencies in early, middle and late adulthood are analyzed. The stages of personal maturity of adults are specified depending on the development of their competences, namely: «self-management», «management of others», «system management» and «system construction». The specifics of the development of the studied psychological phenomenon based on the analysis of foreign and domestic experience of corporate training of adults in modern companies are considered.

The study highlights and characterizes a new strategic-integrative approach. The principles of this approach are established, namely: integration and synergetic connection of the personal strategy of the adult with the strategy of the company; transformation of values and patterns of behavior of employees of the organization into personal values and habitual behavior of adults; actualization of personal, interpersonal and systemic key competencies in effective professional activity of adults.

On the basis of the strategic-integrative approach the basic key competences of employees of the organizations are empirically revealed: personal – «purposefulness», «development / self-development»; interpersonal – «partnership», «communication» and «customer orientation»; systemic – «leadership», «effectiveness», «initiative».

The structural components of the studied phenomenon (information-reflexive; motivational-value; cognitive-activity) and its psychological mechanisms (reflection of abilities; personal and professional identification; exteriorization of dominant factors of professional motivation; interiorization of organizational values; transformation of knowledge and skills into key competencies) are determined.

Based on the modeling method there were developed a model of competencies (requirements for company employees at the following levels: A – performer, self-management, B – manager, management of others, C – top manager, system management) and a model of development of key competences of adults in the process of corporate learning. The latter model is divided into three substantive blocks: strategic, developmental, competence-effective. The model includes personal strategy and company strategy, which, when successfully integrated, form synergies and ensure the achievement of the goals of both the organization and the individual. The model is based on psychological and pedagogical conditions for the development of key competencies of adults in the process of corporate learning, namely: psychological – understanding of their «I» and their own professional abilities; development of value orientations, formation, provision and preservation of professional motivation; coordination of personal goals with the goals of

professional activity, etc.; pedagogical – creation of a holistic development program for the formation of key competencies of adults in the process of corporate learning; distribution of participants by groups and training programs in accordance with their achievements and areas of development; gradual formation of key competencies using various forms and technologies of corporate training, etc.

An empirical study of the structural components and mechanisms of the phenomenon revealed that respondents are partially aware of their abilities and adequately assess them, do not always set life goals, formally correlate their own life goals with strategic goals and understand the planned development outcome; adults are dominated by intrinsic motivation, satisfaction with their work, position and social status in the company; they do not have enough ability to use the acquired knowledge, skills and abilities in practice, they only partially meet the requirements of organizations for their behavior and are not effective enough in the implementation of professional tasks and projects. It is stated that the most developed competencies of company employees are «communication», «partnership» and «development / self-development», and the least developed – «customer orientation», «leadership» and «effectiveness». In addition, the age, regional and content specifics in the development of key competencies of adults, that work in different companies are identified.

The obtained results of the statement experiment actualized the problem of substantiation of psychological support for the development of the studied phenomenon. The psychological program for the development of key competencies in adulthood in the process of corporate training in companies was developed and implemented. The effectiveness of corporate training was ensured by conducting comprehensive courses, which included three stages: information-knowledge (reflection of abilities and formation of knowledge at seminars / webinars; culturologies, cinemalogies), educational-technological (formation of skills by simulating and modeling work situations at workshops, trainings and post-trainings) and practical-activity (use of acquired skills and abilities in the workplace and acquisition of new experience, behavior and relevant competencies through the

sharing experiences with colleagues and implementation of projects). The high efficiency of the educational and development program of development of key competencies of the adult personality in corporate training is proved and methodical recommendations on the development of key competencies of adults in the process of corporate learning are offered.

The practical significance of the obtained results is that the proposed model of development of key competences of adults in the process of corporate training and the program of psychological and pedagogical support can be used in the work of managers of the organization, HR-directors, HR-managers, training and development specialists, psychologists in the process of developing and implementing company strategy, human resource management and building a training system in the company.

Keywords: adulthood, key competencies, strategic-integrative approach, company strategy, personal strategy, human resources, psychological and pedagogical conditions, psychological mechanisms, competency model, corporate learning, corporate training, development program.

СПИСОК ДРУКОВАНИХ ПРАЦЬ, У ЯКИХ ОПУБЛІКОВАНІ ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії:

1. Помилуйко В. Ю. Психологія розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання: монографія. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2020. 468 с.
2. Помилуйко В. Ю. Японська і євро-американська моделі корпоративного навчання дорослих. *Реформування й модернізація освітніх систем країн світу XXI століття*: монографія. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2018. С. 83–99.

Статті у фахових наукометричних і зарубіжних фахових періодичних виданнях:

3. Помилуйко В. Ю. Використання тренінгу в системі корпоративного навчання дорослих. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 469–480 (*наукометричні бази – Index Copernicus: ICV 2013: 5,68, ICV 2014: 39.96; CEJSH; Google Scholar; Vernadsky National Library Of Ukraine*).
4. Pomyluiko Vera Yu. Development of Social and Communicative Competence of Adults: Psychological and Pedagogical Conditions for Corporate Training. *Психолінгвістика*. 2017. № 21 (1). С. 138–147 (*наукометричні бази – Web of Science, Index Copernicus: ICV 2015: 60.73; GIF; ASI; Google scholar; PИHЦ; DAIJ; DRJI; OAJI; ISI; ResearchBib; ESJI; CiteFactor; SIS*).
5. Помилуйко В. Ю. Діагностика розвитку соціально-комунікативної компетентності дорослих. *Психолінгвістика*. 2017. № 22 (1). С. 175–187 (*наукометричні бази – Web of Science, Index Copernicus: ICV 2015: 60.73; GIF; ASI; Google scholar; PИHЦ; DAIJ; DRJI; OAJI; ISI; ResearchBib; ESJI; CiteFactor; SIS*).
6. Помилуйко В. Ю. Операціоналізація поняття «розвиток компетентностей дорослих». *Virtus. Scientific Journal*. 2017. May, Issue 14. С. 45–48 (*наукометричні бази – Scientific Indexing Servises (USA), Citefactor*

(USA), *International Innovative Journal Impact Factor*).

7. Помилуйко В. Ю. Использование разных видов интерактивных технологий в процессе обучения специалистов. *Годишник на висше училище «Международен колеж»*. 2014. Т. VII. Добрич: Научно и научно-прикладно творчество. С. 284–291.

8. Помилуйко В. Ю. Практика организации корпоративного обучения взрослых. *Молодой ученый*. 2015. № 5. С. 581–584.

9. Помилуйко В. Ю. Социально-психологические факторы развития компетентностей взрослых в зарубежных странах. *Молодой ученый*. 2015. № 7. С. 697–700.

10. Помилуйко В. Ю. Построение корпоративной модели обучения в управлении персоналом. *Годишник на висше училище «Международен колеж»*. 2015. Т. VIII. Добрич: Научно и научно-прикладно творчество. С. 308–313.

11. Помилуйко В. Ю., Шапран О. И. Анализ современных научных подходов к классификации корпоративных ключевых компетенций. *Годишник на висше училище по мениджмънт*. 2016. Т. IX. Добрич: Издательство на ВУМ. С. 170–177.

12. Помилуйко В. Ю. Психологический анализ и сущность понятия «развитие ключевых компетентностей взрослых». *Revista de Stiințe Socioumane*. Кишинев. 2019. № 1(41). С. 57–68.

Статті у фахових виданнях України:

13. Помилуйко В. Ю., Шапран О. І. Підтримка психологічного здоров'я учнівської та студентської молоді в умовах регіональних університетських комплексів. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2012. Вип. 27. С. 223–227.

14. Pomyluiko V. Intercultural competence as a cultural awareness. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-*

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2013. Вип. 28. Т. I. С. 351–354.

15. Помилуйко В. Ю. Види інтерактивних технологій та їх класифікація. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*». 2013. Вип. 30. С. 221–225.

16. Помилуйко В. Ю., Шапран О. І. Психологічні аспекти розвитку ключових компетентностей дорослих. *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер: Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 729. С. 79–85.

17. Помилуйко В. Ю. Психологічні детермінанти розвитку компетентностей учителів у Європейських країнах. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 94–99.

18. Помилуйко В. Ю. Психологічні особливості розвитку компетентностей особистості у дорослому віці: зарубіжний досвід. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*». 2015. Дод. 1 до Вип. 35. Т. VII (58): Тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 193–200.

19. Помилуйко В. Ю. Різновиди корпоративних ключових компетенцій та їх класифікація. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2016. № 2. Т. 2. С. 80–84.

20. Помилуйко В. Ю. Характеристика вікових стадій дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей особистості. *Вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2016. № 5. Т.2. С. 50–55.

21. Помилуйко В. Ю. Шлях до зрілості через життєві кризи дорослих. *Наука і освіта. Психологія*. 2016. № 9/СХХХХХ. С. 117–124.

22. Помилуйко В. Ю. Розвиток ключових компетентностей особистості у різних стадіях дорослості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. № 7. С.174–179.

23. Помилуйко В. Ю. Психолого-педагогічні умови розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2017. Вип. 37-1. Т. VI (74): Тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 213–223.

24. Помилуйко В. Ю. Психологічні механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. № 8. С. 225–230.

25. Помилуйко В. Ю. Комплексна програма розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. *Науковий часопис. Сер.12: Психологічні науки*. 2018. Вип. 7 (52). С. 222–229.

Матеріали наукових конференцій:

26. Помилуйко В. Ю. Психологічні засади становлення особистості сучасного професіонала. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: зб. наук. праць за матеріалами IV Міжнар. наук.-практ. конф., (Одеса, 27-28 лют. 2015 р.) / Мін. освіти і науки України, Українська академія акмеології, Міжнародний гуманітарний ун-т. Одеса : видавець Бугаєв Вадим Вікторович. 2015. С. 98–100.*

27. Помилуйко В. Ю. Розвиток ключових компетентностей особистості в процесі становлення професіонала в надзвичайних ситуаціях. *Ключові компетентності в моделі сучасного фахівця: зб. наук. праць матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., (Переяслав-Хмельницький, 29 лют. 2016 р.). У 2 ч. Ч. II. Переяслав-Хмельницький: ФОП Добровольська Я.Л., 2016. С. 47–52.*

28. Помилуйко В. Ю. Вікові кризи в дорослому віці. *Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць матеріалів III Всеукраїнської наук.-практ. конф., (Глухів, 10-12 лист. 2016 р.). Глухів: Вид-во Глухівського нац. пед. ун-та імені Олександра Довженка. С.129–133.*

29. Помилуйко В. Ю. Сучасні методи оцінки персоналу організацій. *Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі*: зб. наук. праць IV Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 28 лют. 2017 р. У 2 ч. Ч. II. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я.Л., 2017. С. 42–47.

30. Помилуйко В. Ю. Особистісна і міжособистісна рефлексія як психологічний механізм розвитку ключових компетентностей дорослих. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Переяслав-Хмельницький, 21 бер. 2017 р.). Київ: Талком. 2017. С. 244–247.

31. Помилуйко В. Ю. Використання тренінгових вправ у розвитку ключових компетентностей дорослих. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць V Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 27 лют. 2018 р. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я.Л., 2018. С. 72–76.

32. Помилуйко В. Ю. Сучасні технології корпоративного навчання. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць VI Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 28 лют. 2019 р. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я.Л., 2019. С. 72–77.

33. Помилуйко В. Ю. Принципи розвитку ключових компетентностей у період дорослості. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць VII Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 27 лют. 2020 р. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я. Л., 2020. С. 174–177.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

34. Словник термінів з професійної освіти / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К С В», 2013. 276 с.

35. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська

Я. М., 2016. 473 с.

36. Педагогічна інноватика: термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2019. 405 с.

37. Помилуйко В. Ми отримуємо те, що винагороджуємо. *Житлово-комунальне господарство України. Поради керівникам. Психологія*. 2013. № 6 (59). С. 24–25.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	19
ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ	34
1.1. Наукові підходи до вивчення феноменів «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічній літературі.....	34
1.2. Співвідношення понять «компетенція» і «компетентність» у сучасній психологічній і педагогічній науках	47
1.3. Сутність поняття «ключові компетентності» особистості дорослого віку	56
1.4. Класифікація ключових компетентностей особистості дорослого віку в зарубіжному та вітчизняному соціальному просторі	68
1.5. Структура та психологічні механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці	79
Висновки до першого розділу	94
РОЗДІЛ 2 РОЗВИТОК КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	98
2.1. Розвиток ключових компетентностей у ранній, середній та пізній вікових стадіях дорослого віку	98
2.2. Етапи особистісної зрілості у дорослому віці	127
2.3. Специфіка розвитку ключових компетентностей дорослих: аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду професійного навчання.....	136
2.4. Корпоративне навчання як різновид професійного навчання дорослих в компанії.....	144

2.5.	Сучасні технології корпоративного навчання дорослих в організаціях.....	154
	Висновки до другого розділу.....	165
РОЗДІЛ 3	КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ	171
3.1.	Стратегічно-інтегративний підхід до розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку та його принципи.....	171
3.2.	Зміст, види та структурні складові ключових компетентностей дорослої особистості в організації	190
3.3.	Психологічні та педагогічні умови та механізми розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання.....	199
3.4.	Застосування методу моделювання у дослідженні.....	213
	3.4.1. Модель компетенцій компанії та її побудова.....	214
	3.4.2. Модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання.....	229
	Висновки до третього розділу.....	236
РОЗДІЛ 4	ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ В ОРГАНІЗАЦІЯХ.....	243
4.1.	Методи оцінки компетентностей персоналу в організаціях	243
4.2.	Психодіагностичний інструментарій визначення рівнів розвитку ключових компетентностей у дорослому віці	252
4.3.	Психологічні особливості розвитку ключових компетентностей.....	267
4.4.	Вплив психологічних механізмів і умов на розвиток ключових компетентностей дорослих у організаціях.....	302

Висновки до четвертого розділу	326
РОЗДІЛ 5 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ	
КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ У	
ПРОЦЕСІ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ.....	334
5.1. Комплексна програма розвитку ключових компетентностей у	
дорослому віці в процесі корпоративного навчання	334
5.2. Динаміка рівнів розвитку ключових компетентностей у	
дорослому віці в процесі корпоративного навчання	363
5.3. Методичні рекомендації з розвитку ключових компетентностей	
дорослих у процесі корпоративного навчання	370
Висновки до п'ятого розділу	383
ВИСНОВКИ	388
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	396
ДОДАТКИ.....	452

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ALL – дослідження грамотності і життєвих навичок дорослого населення (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*);

CBI – інтерв'ю за компетенціями (*Competency Based Interviews*);

DeSeCo – проєкт «Визначення та добір компетентностей» (*Definition and Selection of Competences*) під егідою ОЕСР (1997–2003 pp.);

HR – людські ресурси (*Human Resources*)

IALS – Міжнародне дослідження грамотності дорослих (*International Adult Literacy Survey*);

KPI – ключові показники ефективності (*Key Performance Indicators*);

MBO – метод управління за цілями (*Management by Objectives*);

PAL – стратегії навчання «з опорою на досвід колег»;

PIAAC – Програма міжнародної оцінки компетентностей дорослих (*Programme for International Assessment of Adult Competencies*);

TUNING – проєкт «Гармонізація освітніх структур в Європі» (*Tuning Educational Structures in Europe*);

БП – бізнес-процес;

ВМ – внутрішня мотивація;

ЕГ – експериментальні групи;

ЄРК НВЖ – Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (*The European Qualifications Framework for lifelong learning – «EQF for LLL»*);

ЄС – Європейський Союз (*European Union*);

ЗНМ – зовнішні негативні мотиви;

ЗПМ – зовнішні позитивні мотиви;

ЗУН – знання-уміння-навички;

МК – модель компетенцій;

КГ – контрольні групи;

КУ – корпоративний університет;

ОЕСР – Організації економічної співпраці і саморозвитку;

ППР – план індивідуального розвитку;

ПРООН – Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй на підтримку перетворень і доступу до джерел знань, практичного досвіду та ресурсів;

РК ЄПВО – Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (*The framework of qualifications for the European Higher Education Area – «QF for the EHEA»*);

РД – рання дорослість;

СД – середня дорослість;

ТОС – теорія обмежень систем;

УНРК – Українська Національна рамка кваліфікації;

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*);

ЮНІСЕФ – Дитячий фонд ООН (*United Nations Children's Fund*).

ВСТУП

Актуальність теми. Переорієнтація України на світовий ринок обумовлює необхідність посилення вимог до професіоналізму фахівців, що відображено в положеннях «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки». Головною ідеєю сучасності стає освіта впродовж життя, реалізація якої потребує значної уваги до загального та професійного розвитку особистості. У зв'язку з цим провідні сучасні компанії все частіше впроваджують системи внутрішнього навчання для своїх співробітників із метою набуття ними необхідних компетентностей у професії, забезпечення безперервної освіти як з відривом, так і без відриву від виробництва.

Важливим завданням психологічної науки стає її переорієнтація на розвиток компетентностей сучасного типу особистості шляхом підвищення якості професійної підготовки згідно основних вимог сьогодення, переходу від процесуальної до результативної складової навчання й урізноманітнення способів практичної діяльності.

Найбільш універсальними компетентностями, які необхідні у сучасних реаліях, є ключові (*key competencies*). Зарубіжні вчені (Д. МакКлелланд, Б. Оскарссон, В. Хутмахер та ін.) пов'язують їх із розвитком таких навичок: «серцевинних» (*core skills*), «основних» (*base skills*), «м'яких» (*soft skills*). Ці навички застосовуються до багатьох життєвих сфер особистості та забезпечують їй змогу ефективно працювати й здійснювати вагомий внесок у поліпшення якості розвитку суспільства, досягати особистісного та професійного успіху.

Окремі аспекти становлення компетентностей фахівців різних напрямів діяльності розглядаються у віковій і педагогічній психології. Так, І. Зимня визначила поняття «ключові компетентності» як результативно-цільову основу компетентнісного підходу та розглянула питання класифікації ключових компетентностей. Серед вітчизняних психологів можна виділити напрацювання окремих вчених, зокрема, І. Бех обґрунтував «компетентність» як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері на двох рівнях (нижчому та

вищому), Н. Міляєва дослідила психологічні основи розвитку фахової компетентності в системі підвищення кваліфікації, Ю. Швалб визначив співвідношення понять «компетенція» і «компетентність», їх роль у професійній діяльності та системі освіти.

Слід зазначити, що найбільш тривалим і найменш дослідженим віковим періодом у життєвому циклі є дорослість як досягнення розквіту здатностей особистості. Водночас у сучасній науковій літературі зростає інтерес до психології дорослого віку, що обумовлено появою низки досліджень, які присвячені розгляду концепції психологічного часу особистості, психологічного віку (К. Абульханова, Т. Березіна, Є. Головаха, О. Кронік); наукових підходів до аналізу чинників перебігу криз у дорослому віці (О. Байер, І. Булах, Л. Гресь, Г. Ломакін, В. Поліщук, Т. Титаренко); розвитку особистості в зрілості (Д. Бокум, Т. Дзюба, Є. Ільїн, О. Коваленко, Г. Крайг, О. Реан, О. Сапогова, В. Слободчиков); становленню цінностей особистості періоду ранньої дорослості (Л. Романюк); розвитку творчого потенціалу особистості в період пізньої дорослості (Л. Міщиха); психології особистісної свободи в дорослому віці (В. Чернобровкіна); розвитку життєтворчої активності дорослої людини (В. Ямницький, Л. Яновська) та ін.

Доросла людина в сучасному суспільстві постає перед необхідністю вирішувати безліч складних соціальних, професійних, сімейних, особистісних проблем, без яких неможливо уявити її подальший розвиток. Характерною ознакою цього періоду є набуття досвіду й компетентності, усвідомлення власного «Я». Тому на етапі зрілої дорослості людина має перебувати на піку власної кар'єри: бути впевненою у своїх силах, відповідально приймати рішення, планувати й організовувати свою діяльність, займатися самовдосконаленням.

Сучасна економічна криза та проблема безробіття призводять до плинності трудових кадрів на підприємствах. Фірми й організації висувають до своїх працівників цілий комплекс вимог, і не тільки професійних. Керівники сучасних українських підприємств прагнуть, щоб співробітники

були адаптовані до ефективної життєдіяльності й володіли наступними здатностями: вміти передбачати зміни та гнучко реагувати й адаптуватися до них; критично мислити, визначати наявні проблеми й шляхи їх оптимального вирішення; грамотно працювати з інформацією; бути контактними й комунікабельними в різних соціальних групах, працювати в команді; займатися саморозвитком, підвищенням власного освітнього й культурного рівнів тощо.

Водночас фахівці часто керуються прагматичними мотивами стосовно великих заробітків і кар'єри, що не завжди сприяють їх повній творчій самореалізації. Можливість розвитку позитивної мотивації в організаціях, спрямованої на інтерес до спеціальності, прагнення до самовдосконалення та успіху в діяльності, створення комфортного середовища більш сприяє зростанню рівня відповідальності дорослих за результати праці, їх особистісній незалежності та професійній творчості. Отже, необхідність формування професіоналізму дорослих передбачає створення умов для розвитку ключових компетентностей громадян України на своїх робочих місцях шляхом професійного навчання та самоосвіти.

Деякі аспекти проблеми розвитку ключових компетентностей висвітлили такі науковці як Е. Зеєр, Л. і С. Спенсери, А. Хуторський та ін. Водночас системних досліджень щодо психології розвитку ключових компетентностей особистості дорослих, які працюють в організаціях, дотепер не виявлено, тоді як визначення особливостей, структури та механізмів цих особистісних утворень дозволить розкрити психологічні та педагогічні умови їх формування у процесі навчання як без відриву, так і з відривом від виробництва.

Доцільність дослідження проблеми розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку зумовлена також необхідністю розв'язання певних протиріч, а саме між:

– державними вимогами щодо підготовки конкурентоспроможних працівників і низьким рівнем сформованості їх ключових компетентностей;

- необхідністю самовдосконалення та розвитку ключових компетентностей дорослих в умовах швидкоплинного освітнього середовища та їх недостатньою спроможністю адаптуватися до цих умов;
- наближенням вітчизняної системи освіти до європейських і світових стандартів і низьким рівнем організації професійного навчання фахівців;
- потребою у розвитку ключових компетентностей особистості та невмінням реалізувати цю потребу в процесі професійного навчання.

Враховуючи актуальність, соціальну й психологічну значущість проблематики, недостатню теоретичну розробленість і відсутність спеціальних досліджень із означеної проблеми було обрано тему дослідження **«Психологія розвитку ключових компетентностей у дорослому віці»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану наукових робіт кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямком «Теорія та технологія навчання та виховання в системі народної освіти». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 25 грудня 2014 р.) та рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 5 від 23 червня 2015 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично визначити сутність, особливості, механізми та психолого-педагогічні умови розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку, розробити й впровадити систему психолого-педагогічного супроводу фахівців організацій у процесі корпоративного навчання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до вивчення проблеми формування компетентностей сучасних фахівців, виявити співвідношення понять «компетенція» та «компетентність», розкрити психологічну сутність концепту «ключові компетентності особистості» та здійснити їх класифікацію.

2. Теоретично проаналізувати розвиток ключових компетентностей у дорослому онтогенезі та виокремити етапи особистісної зрілості дорослих залежно від розвиненості їх компетентностей, виявити специфіку розвитку ключових компетентностей у процесі корпоративного навчання в організаціях із використанням сучасних технологій.

3. Обґрунтувати стратегічно-інтегративний підхід, його принципи; визначити зміст, види та структурні складові ключових компетентностей дорослої особистості в організації; виокремити й охарактеризувати психолого-педагогічні умови та механізми їх становлення у процесі корпоративного навчання; розробити й впровадити модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання.

4. Обґрунтувати критерії, виявити якісні й кількісні показники та рівні ключових компетентностей фахівців організацій, підібрати та апробувати відповідний психодіагностичний інструментарій.

5. Емпірично дослідити психологічні особливості та структуру розвитку ключових компетентностей, вплив психологічних механізмів і психолого-педагогічних умов на процес становлення ключових компетентностей дорослих, визначити закономірності їх розвитку в співробітників організацій.

6. Розробити психолого-педагогічний супровід розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання й експериментально перевірити його ефективність.

В основу дисертаційного дослідження покладено наступні **припущення**: 1) ключові компетентності є комплексом здатностей особистості фахівця, які мають цілісну структуру та необхідні для ефективного розв'язання особистісних і професійних завдань; 2) на розвиток ключових компетентностей дорослих впливають цілий ряд умов і психологічних механізмів та технологія корпоративного навчання дорослих в організаціях; 3) інтеграція особистісної стратегії фахівця та стратегії

організації забезпечує досягнення як особистісних цілей, так і цілей організації.

Об'єкт дослідження – розвиток особистості дорослого віку.

Предмет дослідження – сутність, структура, механізми та психолого-педагогічні умови розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку в процесі корпоративного навчання.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали наступні ідеї, теорії, концепції, принципи та положення: про особистість як системне утворення (І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко та ін.); загальної теорії діяльності та теорії мотивації діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, А. Маслоу та ін.); вчення про розвиток особистості в дорослому віці з урахування її психологічних особливостей (Є. Ільїн, Ю. Кулюткін, Г. Олпорт, А. Реан, О. Сапогова, О. Солдатова, В. Чернобровкіна та ін.); вчення про соціальну детермінованість і творчу сутність особистості як суб'єкта життєдіяльності (І. Бех; А. Брушлинський, І. Булах, В. Петровський, В. Татенко, Т. Титаренко, В. Ямницький та ін.); теорії обмежень систем (ТОС – Theory of Constraints) (У. Детмер, Е. Голдрат і Дж. Кокс, Э. Шрагенхайм та ін.); концепції управління людськими ресурсами (Дж. Валке, Л. Карамушка, Н. Ситник та ін.); концепції стратегічного паритету (Л. Балабанова, Л. Лукичова, О. Сардак та ін.); принципи стратегічно-компетентнісного, стратегіально-системного та особистісно-стратегічного підходів (Х. Ксенофонтова, В. Моляко, Д. Романовська та ін.); принципи інтегративного підходу до вивчення особистості (І. Булах, О. Левенець, О. Коваленко, В. Козлов, В. Новіков, Ш. Есбьорн-Харгенс, В. Ямницький, А. Юревич та ін.); положення компетентнісного підходу у професійній освіті (В. Байденко, І. Бех, Г. Вейлер, Т. Гура, Д. Єрмаков, І. Зимня, С. Калашнікова, Х. Ксенофонтова, Дж. Лефстед, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Помиткіна, С. Прахалад, Т. Хайланд, Г. Хамел, В. Чепанач, Ю. Швалб та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, синтез і порівняння, що надає можливість визначити теоретико-методологічні засади, сутність і структуру досліджуваного феномена; теоретичне моделювання, яке дозволяє розробити модель компетенцій і модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання, сформулювати висновки дослідження; *емпіричні:* спостереження, опитування, тестування, анкетування, бесіди, розв'язування проблемних завдань, самооцінка, аналіз документації, спостереження із метою діагностики рівнів розвитку ключових компетентностей у корпоративному навчанні особистості дорослого віку, констатувальний (для масового збору емпіричних матеріалів) та формувальний (для виявлення ефективності проведеної роботи) експерименти; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, метод середніх величин, метод ранжування даних, визначення коефіцієнта кореляції Пірсона з метою оцінки вірогідності вимірювань й обробки результатів дослідження, обґрунтування ефективності експериментальної роботи. Для виводу всіх даних дослідження у графічну форму використана програма Excel for Windows (версія Office 365).

Застосовано *комплекс методик* для дослідження: *рівнів розвитку структурних компонентів ключових компетентностей дорослих* – метод «360 градусів» (кругова оцінка) (авт. П. Уорд, адапт. і модиф. В. Помилуйко), методика «Мотивація професійної діяльності» (авт. К. Замфір, адапт. і модиф. А. Реана); метод «Інтерв'ю за компетенціями» (компанії SHL, адапт. і модиф. В. Помилуйко); *рівнів сформованості конкретних ключових компетентностей* – методика «Сенсожиттєві орієнтації» (СЖО) (авт. Дж. Крамбо та Л. Махолік, адапт. Д. Леонтьєва), методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (авт. С. Кузікова), методика «Діагностика загального рівня комунікабельності» (авт. В. Ряховський), методика «Визначення стилів міжособистісної взаємодії» (авт. С. Максимов, Ю. Лобейко), методика «Характеристика особистості з орієнтацією на

клієнта» (авт. Ф. Нердингер, адапт. А. Кіселевої), методика «Діагностика лідерських здібностей» (авт. Є. Жаріков, Є. Крушельницький), метод «МВО» (авт. П. Друкер, адапт. і модиф. В. Помилуйко), методика «Виявлення адаптивних і неадаптивних проявів ініціативності, здатності піднятися над вимогами ситуації» (авт. В. Помилуйко); *механізмів та умов розвитку ключових компетентностей дорослих в організаціях* – біографічний метод (авт. М. Рибніков), методика «Мотиваційний профіль особистості» (авт. Ш. Річі, П. Мартін, адапт. Е. Клімова), «Тест мотиваційних факторів» (авт. Ф. Герцберг, адапт. М. Тіпатова), опитувальник «Діагностика організаційної культури» (OCAI, Organizational Culture Assessment Instrument) (авт. К. Камерон і Р. Куїнн, адапт. І. Андрєєвої), опитувальник Q12: експрес-метод оцінки залученості персоналу (компанії Gallup, адапт. і модиф. О. Кудрявцевої), «Асесмент-центр» (авт. У. Байєм, адапт. і модиф. В. Помилуйко).

Наукова новизна і теоретичне значення отриманих результатів полягає в тому, що

– *вперше* визначено сутність поняття «ключові компетентності особистості дорослого віку» (*емерджентний комплекс актуалізованих здатностей людини та її особистісних ставлень – до себе, інших і предмету діяльності, що виявляється у поведінці й визначає успішність особистості в провідній професійній діяльності й інших сферах життєдіяльності на основі накопиченого досвіду*); теоретично виявлено структурні компоненти (*інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний*) ключових компетентностей; розглянуто специфіку розвитку ключових компетентностей у дорослому віці (*ранній, середній і пізній дорослості*); обґрунтовано стратегічно-інтегративний підхід та його вихідні положення (*інтеграція і синергетичний зв'язок особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії; трансформація цінностей і зразків поведінки співробітників організації в особистісні цінності та звичну*

поведінку дорослих; актуалізація ключових особистісних, міжособистісних і системних компетентностей в ефективній професійній діяльності дорослих); визначено психологічні механізми (*рефлексія здатностей; особистісна та професійна ідентифікація; екстеріоризація домінуючих факторів професійної мотивації у межах компанії; інтеріоризація цінностей компанії; трансформація знань, умінь і навичок у ключові компетентності на основі досвіду*) та виокремлено психологічні (*усвідомлення свого «Я» і власних професійних здатностей; формування, забезпечення і збереження професійної мотивації тощо*) та педагогічні (*створення цілісної розвивальної програми формування ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання; розподіл учасників за групами та навчальними програмами у відповідності з їх досягненнями та зонами розвитку тощо*) умови розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання; емпірично доведено основні ключові компетентності (*лідерство, партнерство, комунікативність, результативність, саморозвиток, цілеспрямованість, клієнтоорієнтованість, ініціативність*) співробітників організацій; розроблено концептуальну модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання; визначено вікову, регіональну та змістову специфіку в розвитку ключових компетентностей дорослих; емпірично виявлено закономірності розвитку ключових компетентностей; виокремлені етапи (*інформаційно-знаннєвий, навчально-технологічний, практично-діяльнісний*) корпоративного навчання; обґрунтовано психологічний супровід розвитку ключових компетентностей у процесі корпоративного навчання;

– *уточнено* понятійно-термінологічний апарат розвитку ключових компетентностей дорослої особистості; класифікацію ключових компетентностей у компанії; психолого-педагогічні особливості розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку; етапи особистісної зрілості дорослих;

– *подальшого розвитку набули* вихідні положення компетентнісного підходу в професійному навчанні дорослих; сучасні технології корпоративного навчання дорослих.

Практична значущість отриманих результатів полягає у тому, що запропонована модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання і програма психолого-педагогічного супроводу можуть бути використані в практиці роботи HR-директорів, HR-менеджерів, спеціалістів із навчання та розвитку, психологами в процесі реалізації стратегії управління персоналом, побудові системи навчання у компанії, а також управлінцями організацій у процесі проведення стратегічних сесій.

Отримані результати дослідження надали можливість на високому рівні організувати корпоративне навчання дорослих; використовувати положення, висновки і рекомендації дослідження з метою розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку; застосовувати основні положення дисертації в практичній роботі корпоративних університетів, курсів підвищення кваліфікації; впроваджувати сучасні технології і стратегії навчання дорослих; застосовувати на практиці діагностичні методики та визначати рівні розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку.

Особистий внесок здобувача. Наведені в роботі наукові результати є самостійним внеском автора у розв'язанні проблеми, що досліджується. У словниках авторськими є психологічне тлумачення наукових понять (*адаптивна ініціативність, адаптивність, активність особистості, анкетування, аутотренінг, вік, дорослість, здатності, зрілість, ініціатива, ініціативність, інтелектуальна активність, інтерактивне навчання, інтерактивні технології, інтеракція, компетентності ключові, корпоративна культура, корпоративне навчання, корпоративний тренінг, корпоративний університет, кризи вікові, модель, надситуативна активність, неадаптивність, періодизація психічного розвитку, профіль*

компанії, профіль посади, психологічне здоров'я, рефлексія, розвиток персоналу організацій, суб'єктність, тестування, тренінг тощо). У колективній монографії (№ 2 у списку публікацій автора) розглянуто особливості японської і євро-американської моделей корпоративного навчання дорослих. У трьох статтях у співавторстві з О. Шапран (№ 11, 13, 16 у списку публікацій автора) здобувачкою визначено методи підтримки психологічного здоров'я учнівської та студентської молоді; психологічні аспекти розвитку ключових компетентностей дорослих; класифіковано корпоративні ключові компетентності.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження доповідалися та отримали схвалення на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 13-15.02.2013 р., форма участі – заочна), «Образователен мениджмънт: ефективни практики» (Добрич, 22-25.09.2014 р., форма участі – очна), «Образованието – фактор за икономически растеж и развитие на човешния капитал» (Добрич, 25.06.2015 р., форма участі – очна), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Харків, 19-21.11.2015 р., форма участі – заочна), «Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри» (Київ, 14.05.2015 р., форма участі – очна), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 27-28.02.2015 р., форма участі – очна), «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації» (Київ, 25-26.02.2016 р., форма участі – очна), «Розвиток ключових компетентностей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки» (Переяслав-Хмельницький, 29.02.2016 р., форма участі – заочна), «Съвременната наука, бизнесът и образованието» (Добрич, 27-29.06.2016 р., форма участі – очна), «Актуальні проблеми практичної психології» (Глухів, 10-11.11.2016 р., форма участі – очна), «Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі» (Переяслав-Хмельницький, 28.02.2017 р., форма участі – заочна),

«Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості» (Рівне, 30-31.03.2017 р., форма участі – заочна), «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (Переяслав-Хмельницький, 21.03.2017 р., форма участі – очна), «Психолінгвістика в сучасному світі – 2017» (Переяслав-Хмельницький, 26-27.10.2017 р., форма участі – очна), «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих» (Переяслав-Хмельницький, 27.02.2018 р., 29.02.2019 р., 27.02.2020 р., форма участі – заочна); *всеукраїнських* – «Январские педагогические чтения» (Сімферополь, 31.01.2013 р., форма участі – очна); «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 15-16.04. 2015 р, форма участі – заочна); *на науково-практичних семінарах*: Інституту психології імені Г. С. Костюка «Особливості навчання та розвитку персоналу організації в корпоративному університеті» (Київ, 26.10.2017 р., форма участі – очна), до 15-річчя Української асоціації організаційних психологів та педагогів праці (УАОППП) «Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні» (Київ, 1.12.2017 р., форма участі – очна); *на засіданнях кафедр* теоретичної та консультативної психології НПУ імені М. П. Драгоманова, теорії та методики професійної підготовки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (2013-2020 р.р.).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес групи компаній «Укртехінвестгаз» під торговою маркою «УКРГАЗ» (довідка №072/15 від 27.05.2016 р.), компанії «Бізнес-Конструктор» (довідка №11/3 від 24.10.2017 р.), ТОВ «КСУ» (довідка № 0212/1 від 02.12.2015 р.), Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці (довідка №38/1 від 26.10.2017 р.), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 1338 від 30.12.2015 р.).

Кандидатська дисертація «Розвиток ініціативності майбутніх психологів у процесі використання інтерактивних технологій» була захищена

у жовтні 2012 року. Її результати і висновки у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні положення і результати дослідження висвітлено у 37 наукових працях: 1 – монографія, 1 розділ у колективній монографії, 16 статей у наукових фахових виданнях (4 – у виданнях, які включено до наукометричних баз, серед них 2 – у Web of Science), 7 – у міжнародних виданнях, 1 – у інших виданнях, 8 – матеріали конференцій, 3 – словники.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (570 найменувань, із них 82 – іноземною мовою) та 41 додаток на 87 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 537 сторінок, із них 395 сторінок основного тексту. Робота містить 31 таблицю, 16 рисунків на 29 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

1.1. Наукові підходи до вивчення феноменів «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічній літературі

Розвиток економіки, інформатизація та посилення інноваційності виробництва підвищують вимоги до рівня компетентності дорослого населення. Для переважної більшості дорослих професійна діяльність стає способом забезпечення життя, а ключові компетентності – визначальним фактором при пошуку та прийомі на роботу, в особистісному зростанні. За таких умов необхідно зробити акцент на підвищення кваліфікації дорослих упродовж усього періоду зайнятості. Згідно Постанови Кабінету Міністрів України № 1008 «Про затвердження Програми сприяння зайнятості населення та стимулювання створення нових робочих місць на період до 2017 року» від 15 жовтня 2012 року передбачено розробку та впровадження сучасних методик, новітніх програм, технологій і засобів професійного навчання дорослого населення, підвищення їх кваліфікації. Отже, вагомим фактором покращення ситуації на ринку праці є імплементація концепції навчання дорослого населення, що дозволяє адекватно реагувати на потреби ринку праці.

Проблема виникнення понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід» сьогодні широко розглядається в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Доведено, що поняття «компетенція» виникло в юриспруденції у 1596 році. Його зміст трактувався як сукупність предметів відповідальності, завдань, повноважень, прав і обов'язків державного органу або посадової особи, що визначається конституцією [41, с. 520]. Вважається, що сама ідея компетентнісної освіти виникла у 60-х рр. ХХ ст. у США, коли відомий американський вчений Н. Хомський

(N. Chomsky) запровадив поняття «компетентність» у контексті теорії мови, зокрема трансформаційної граматики [212, с. 52]. Одним із засновників *компетентнісного підходу* визнано американського дослідника Р. Уайта (R. White), який у 1959 р., з метою опису індивідуальних особливостей людини, запропонував використання поняття «компетенція» як ефективної взаємодії людини з навколишнім середовищем. Категорія «компетенції» стала включати особистісні складові з урахуванням мотивації, отже, цей термін був розширений до поняття «компетентнісної мотивації» [568]. Наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. XX ст. у США виникло поняття «компетентнісна освіта» (Competency-Based Education) на основі вимог бізнес-структур, організацій і підприємств щодо кваліфікації випускників закладів вищої освіти.

Пізніше цей термін став використовуватися у кадровому менеджменті та професійному відборі. Психолог Гарвардського університету Д. МакКлелленд (D. McClelland, 1973) в статті «Тестувати компетентність, а не інтелект» використав поняття «компетенції» для позначення чинників ефективності професійної діяльності особистості. Ідея Д. МакКлелланда (D. McClelland) полягала в зміні методів оцінки «змінних компетенцій». Науковець запропонував використовувати критеріальні вибірки й визначення внутрішнього стану людини (*мотивів, настроїв, цінностей*) та її конкретних дій, що призводили до успішної діяльності. Для цього було розроблено інтерв'ю з отримання поведінкових прикладів (Behavior Event Interview), що об'єднувало метод аналізу критичних подій Фланагана (Flanagans Critical Incident Method) і Тематичний Апперцептивний Тест (ТАТ) [533].

Поведінковий підхід, який був розроблений Д. МакКлелландом (D. McClelland), розширив Р. Бояціс (R. Boyatzis, 1982). Він визначив компетенції як конкретні здібності та характеристики особистості, сформованість яких забезпечувала можливість успішного виконання роботи [494]. До цих компетенцій були віднесено такі: здатність взаємодіяти з людьми, відмінні комунікативні навички, високий рівень мотивації, точна і позитивна самооцінка, здатність до логічного мислення, а також до

раціонального використання ресурсів. У 1982 р. у США були опубліковані результати наукових досліджень вченого В. Макелвіла (V. Makelvil), в яких зазначалося, що основою будь-якої організації є наявний набір компетенцій усіх працівників компанії [421, с. 167].

Ідеї Р. Бояціса (R. Boyatzis) знайшли своє продовження в наукових роботах Л. і С. Спенсерів (L. Spencer і S. Spencer). Цими вченими було подано нове визначення терміну «компетенція» як «базової якості індивідуума, що має причинне відношення до ефективного та / або найкращого виконання роботи або в інших ситуаціях на основі критеріїв [556, с. 9]». Вчені виділяють п'ять типів базових якостей:

1) мотиви, те, про що людина думає, або чого хоче постійно і що викликає дію. Мотиви «націлюють, спрямовують і обирають» поведінку на певні дії або цілі і відводять в сторону від інших;

2) психофізіологічні особливості (чи властивості); фізичні характеристики та відповідні реакції на інформацію або певні ситуації;

3) Я-концепція; установки, цінності або образ Я-людини;

4) знання та інформація, якою володіє людина у певних змістовних сферах;

5) навички, здатність виконувати визначене фізичне й розумове завдання [556, с. 9–11].

Науковці доводять, що тип або рівень компетенції має практичний сенс для планування людських ресурсів; знання і навички мають тенденцію бути більш наочними і поверхневими характеристиками людей; Я-концепція, властивості і мотиви, притаманні компетенції, більш приховані, «глибокі» і заховані в самій серцевині особистості [556, с. 11]. Цими авторами був розроблений «Словник компетенцій», в якому описані поведінкові індикатори, що зустрічалися в 286 моделях компетенцій. Науковцями виділено близько 760 окремих типів поведінки, з них 360 індикаторів, що визначали 21 компетенцію та охоплювали від 80 до 98% типів поведінки [556, с. 20].

Орієнтація на *компетентнісний підхід* в Європі почала реалізуватися з 1986 року шляхом створення і впровадження у Великобританії системи професійної кваліфікації (National Council for Vocational Qualifications – NCVQ), представниками якої було виділено п'ять рівнів компетентності вирішення професійних завдань відповідно вимогам роботодавців різних сфер діяльності [560]. У 2000 р. в Європі компетентнісний підхід почав розвиватися з прийняттям Європейською комісією проекту «Налаштування освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe), який триває до цього часу [106]. У 2005 р. за Болонським процесом прийнята Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО): The framework of qualifications for the European Higher Education Area – «QF for the EHEA», що базується на Дублінських дескрипторах, ухвалених у 2004 році [549]. Згодом, у 2008 р. затверджена Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ) – The European Qualifications Framework for lifelong learning – «EQF for LLL» [561]. Українська Національна рамка кваліфікації затверджена 23 листопада 2011 р. (постанова Кабінету Міністрів України № 1341). У цьому нормативному документі подано системний і структурований опис кваліфікаційних рівнів (від 0 до 9) з урахуванням сформованості знань, умінь, комунікації, автономності і відповідальності. Отже, чотирьох частинний видовий набір компетентностей Української Національної рамки кваліфікації є проміжним між переліками з п'яти базових компетентностей для РК ЄПВО та трьох – ЄРК НВЖ [216, с. 13]. У Національній рамці кваліфікації використано узагальнене поняття компетентність/компетентності як здатність людини до виконання певного виду діяльності, що визначається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості [254].

Використання такого узагальнюючого поняття (компетентність/компетентності) підтримують у своїх дослідженнях такі вчені як В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, бо воно визначає будь-які здатності людини до діяльності та, на думку цих вчених, узгоджується з методологією проекту

«Тюнінг» [218, с. 18]. Науковці аналізують тлумачення поняття компетентностей за двома європейськими метарамками (РК ЄПВО та ЄРК НВЖ) та визначають деякі поняттєво-термінологічні розходження та двоїсті неоднозначності. В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова віддають перевагу концепції РК ЄПВО, за якої компетентності – це інтегральне й динамічне поєднання всіх без винятку набутих людських якостей [218, с. 20].

У Національному освітньому глосарії, а також за проєктом Тюнінг компетентність/ компетентності визначаються як динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей [255, с. 32]. Отже, визначення цих понять ідентично їх тлумаченню в Національній рамці кваліфікації. Однак, у глосарії також відмічається, що компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності людини до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями [255]. Таким чином, використання понять «компетентність/компетентності» не виключає використання поняття «компетенція». Для внесення ясності, розглянемо підходи до визначення феноменів «компетенція» та «компетентність», опираючись на ті поняття, які були використані в першоджерелах.

Із психологічної точки зору також важливим є визначення поняття «компетенція» у ранніх працях Е. Зеєра на основі *особистісно-орієнтованого підходу*. Так, учений розглядав «компетенцію» як загальну здатність фахівця мобілізувати у професійній діяльності знання, вміння і навички, а також узагальнені способи виконання дій, що обумовлюють здатність діяти самостійно і відповідально у межах компетентності. На його думку, компетенція проявляється у конкретних ситуаціях, визначених обставинах і є інтеграцією знань, вмінь, досвіду із соціально-професійною ситуацією [128, с. 21].

Дослідження сутності компетенцій також розглядаються в працях зарубіжних вчених: Р. Бояціс (R. Boyatzis) [494], П. Грін (P. Green) [517], Д. МакКлелленд (D. McClelland) [533], Дж. Равен (J. Raven) [336], Х. Шепер

(H. Schaeper) [546], Л. і С. Спенсери (L. Spencer і S. Spencer) [556] та ін. Так, Дж. Равен (J. Raven) [336] розглядає компетенції «як мотивовані здібності [336, с. 258]», Ф. Хартл (F. Hartle) – як характеристики індивідуальності, що вказують на шлях відмінного виконання роботи і включають у неприхованій частині такі складові як знання і навички, а в прихованій – риси характеру і мотиви [519].

І. Секрет серед сучасних зарубіжних підходів виокремлює наступні: **поведінковий підхід (американська традиція)**, де компетенції визначаються в термінах основних характеристик людей, які причино пов'язані з ефективним або «неперевершеним» виконанням роботи; **функціональний підхід (британська традиція)** згідно якого визначаються ключові ролі, які декомпонуються у безлічі компетентностей; **багатомірний і цілісний підхід (Франція, Німеччина й Австрія)**, що охоплює знання, функціональні і поведінкові компетенції й особистісні характеристики [358].

Компетенції згідно **поведінковому підходу (американська традиція)** розглядаються як спроможність використання відповідного переліку знань, навичок і здатностей, які необхідні для ефективного виконання робочих професійних функцій або завдань. Однак, їх не слід плутати з компетентністю, компетенція описує поведінку, але не намагається описати рівень продуктивності [558]. Яскравими представниками цього підходу є Р. Бояціс (R. Boyatzis) [494], П. Грін (P. Green) [517], Д. МакКлелланд (D. McClelland) [533], Дж. Роберт (J. Robert) [544], Л. і С. Спенсери (L. Spencer і S. Spencer) [556] та ін. Перелік компетенцій зі словника компетенцій Гарвардського університету (США) наведений у додатку Б.3.

Функціональний підхід, що найбільшого поширення набув у Великій Британії, знайшов відображення у працях Х. Біменс і М. Малдер (H. Biemans, M Mulder) [491]; Л. Джонес і Р. Мур (L. Jones and R. Moore) [524]; Дж. Равена (J. Raven) [336]; С. Уіддет і С. Холліфорд (S. Whiddett, S. Hollyford) [566; 567]; І. Хаффенден, С. Блекмен і А. Браун (I. Haffenden, S. Blackman and A. Brown) [518]; Ф. Хартл (F. Hartle) [519]; Т. Гайленд (T. Hyland) [522] та ін. Прикладом

є погляди С. Уїддет і С. Холліфорд (S. Whiddett, S. Hollyford), котрі визначили компетенції за цим підходом як сукупність здібностей, що визначають необхідні стандарти поведінки [566]; Т. Гайленд (T. Hyland) – як здатність виконувати специфічну діяльність за визначеним стандартом [523]; Х. Біменс і М. Малдер (H. Biemans, M Mulder) – як здатність людини домагатися певних досягнень [491]. У Великобританії застосовується особлива модель компетенцій, розроблена Дж. Четамом і Дж. Чіверсом (G. Cheetham, G. Chivers), яка передбачає не просто набір компетенцій, а визначення їх взаємозв'язків [499]. Відмінною рисою британського підходу, на думку Ю. Потьомкіної, виступає той факт, що «компетенції розглядаються саме як вимоги до працівників щодо виконання завдань на робочому місці. В основу моделей компетентностей (поведінкових моделей на посадах державної служби) покладені професійні стандарти, що містять набір ролей для кожної посади. Ці ролі визначають компетенції, для кожної з яких встановлюються поведінкові індикатори. Для британського підходу важливо, що людина може продемонструвати на практиці конкретні навички, в змозі зробити те, що потрібно в рамках робочих стандартів. Саме цей підхід лежить в основі програм навчання та розвитку персоналу. Британські моделі функціональні, тому що замовниками на їх розробку виступали урядові організації, зокрема – Комісія з питань зайнятості [331, с. 133]».

Багатомірний і цілісний підхід (Франція, Німеччина й Австрія)
передбачає розташування визначень компетенцій між двома полюсами: як універсальної ознаки та індивідуальних здібностей, які виявляються в контексті роботи на основі діяльнісної парадигми. Цей підхід є альтернативним між американським та британським, бо використовує аналоги поведінкових та функціональних компетенцій. Багатомірний і цілісний підхід розробляється в працях таких науковців як Л. Бартмен (L. Baartman) [490], Д. Касаль та А. Дітріх (D. Casal, A. Dietrich) [497], Х. Шепер (H. Schaeper) [546] та ін. Так, Д. Касаль та А. Дітріх (D. Casal, A. Dietrich) у структурі французьких моделей виділяють три елементи: знання, досвід та поведінкові

характеристики [497]. Х. Шепер (H. Schaeper) доводить, що компетенції є більшими за знання і стосуються здатностей виконання завдань, вирішення проблем та подолання перешкод; включають не тільки когнітивні, але й інші аспекти; не лише генетично обумовлені, а можуть бути опановані особистістю та сформовані у процесі її життя; розглядаються як особистісний потенціал [546].

Ці основні підходи (*поведінковий, функціональний, багатовимірний і цілісний*) знайшли свої відображення й у вітчизняній психолого-педагогічній літературі. Проте, як показав аналіз, у вітчизняних наукових джерелах паралельно використовуються два рівнозначні поняття як «компетенції» та «компетентності». Це пояснюється недосконалістю перекладу слів «competence», «competency», «competencies» з іноземних публікацій [34; 35; 440; 488].

У сучасних дослідженнях у процесі відтворення визначення сутності поняття «компетенції» вітчизняними та зарубіжними науковцями можна знайти його відображення за різними підходами: *поведінковий* – як здатності індивідів вирішувати певні завдання (В. Кальней і С. Шишов [469], І. Родигіна [343] та ін.), *функціональний* – нормування діяльності посадовими інструкціями, повноваженнями, законними актами, статутними положеннями (Л. Єлагіна [110], В. Коломін [168], В. Савченко [350], А. Хуторський [439; 440] та ін.), *багатовимірний і цілісний* – як інтегральний, що об'єднує декілька підходів (А. Воронкова [65], Ю. Одегов, Г. Руденко [270] та ін.).

В психологічній науці поняття «компетентність» частково згадується в *психоаналізі, егопсихології, індивідуальній теорії особистості, у межах диспозиційного підходу, у гуманістичній психології, компетентнісному, особистісно-орієнтованому підходах* та ін.

Так, в *психоаналізі* З. Фрейд описав вплив виховання на розвиток компетентності в майбутньому. Наприклад, при зверхопікуванні батьків дитини, у неї може сформуватися почуття залежності та «некомпетентності».

На думку З. Фрейда, наслідки виховання можна прослідкувати вже у зрілому віці у вигляді «остаточної» поведінки [442, с. 84].

У межах *егопсихології* варто відзначити дослідження Е. Еріксона, який розглядав компетентність як психосоціальну якість людини, що означає силу та впевненість, які виникають з почуття власної успішності та корисності, дає їй усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням. Вчений зазначав, що людина, взаємодіючи з оточенням в процесі свого розвитку, стає все більш і більш компетентною. Таким чином, психосоціальна сила компетентності людини є основою для її ефективної участі в соціальному, економічному та політичному житті [480; 442, с.151–183].

В *індивідуальній теорії особистості* компетентність розглядалася як ознака зрілості. А. Адлер зазначав, що джерелом бажань людини до саморозвитку, зростання та компетентності є її «прагнення до переваги». Вчений розглядав «прагнення до переваги» як «велику потребу піднятися» від мінуса до плюса, від недосконалості до досконалості, від нездатності до здатності сміливо зустрічати життєві проблеми та досягнення найбільшого із можливого [442, с.115–118].

У контексті *диспозиційної теорії*, розробленої Г. Оллпортом, відзначається, що будь-яка поведінка, яка веде до підвищення рівня компетенцій індивідуума, включається в контур її власної мотивації (концепція функціональної автономії, «принцип подолання і компетенції») [273]. Також у рамках соціально-когнітивної теорії А. Бандура ввів постулат когнітивного механізму самоефективності, що виявляється в усвідомленій здатності людини справлятися зі специфічними ситуаціями, почуттям власної некомпетентності. Набуття самоефективності, на думку автора цього положення, відбувається одним із чотирьох шляхів, або їх комбінацією: здатність вибудувати конструктивну поведінку, непрямий досвід, вербальне переконання (у наявності необхідних здатностей), емоційний підйом [442, с. 199–270].

У межах *гуманістичної психології* А. Маслоу (A. Maslow) поняття «компетентність» пов'язується із самоповагою. Так, вчений потреби у самоповазі розділив на два основних типи: самоповага та повага інших. Перша включає такі поняття як компетентність, впевненість, досягнення, незалежність та свобода, а друга (повага інших) – престиж, визнання, репутацію, статус, оцінку та прийняття. Задоволення потреб самоповаги надає почуття впевненості в собі, самодостатність, усвідомлення своєї необхідності у світі [532; 442, с. 336–339].

У гуманістичній психології (феноменологічному напрямі) К. Роджерс (C. Rogers) зробив припущення, що фактично вся поведінка людей спрямована на підвищення їх компетентності та на їх актуалізацію. Так, можемо зробити висновок, що феномен «компетенція» в теорії К. Роджерса є гетеростатичним і підсилює нашу думку о необхідності постійного підвищення кваліфікації дорослих [342; 442, с. 369 – 381].

І. Бех, презентуючи *особистісно-орієнтований підхід*, відмічає широкий характер трактування поняття компетентність: до нього відносять і *навчальні здібності, знання та вміння* (наприклад, вміння успішно навчатися) і *навички* (наприклад, комунікативні, соціальні навички), і *моральні цінності* (наприклад, громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище), і *ставлення* (наприклад, групова солідарність). І. Бех розглядає «компетентність» як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері, робить змістовий наголос саме на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта в певній галузі. Вчений вказує на існування двох рівнів компетентності. Перший – *нижчий рівень*, коли на певному етапі вікового розвитку суб'єкт шляхом проб і помилок й механізму наслідування оволодіває рядом різноманітних практичних способів дій. Відомий український психолог доводить, що сучасна освіта повинна забезпечити *вищий рівень компетентності* суб'єктів навчання. Такий рівень репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття «компетентність» як єдності, де наукова орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка

полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем. Як зазначає науковець, компетентність цього рівня спонукається такими провідними мотивами як прагнення до самоствердження, переживання почуття гідності, широкі соціальні мотиви. Принциповим моментом компетентності вищого рівня є її залежність від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися у систему компетентностей суб'єкта [35].

Л. Помиткіна, у процесі дослідження психологічних особливостей реалізації *компетентнісного підходу* в освіті, дійшла до висновку, що «компетентність» включає в себе знання та практичні вміння, а також специфічні здібності (а саме особливості поведінки та психологічні риси), значимі для тієї сфери діяльності, для якої вони призначені. На думку вченої, компетентність дорослої людини визначається у результаті набуття нею компетенцій. Судять про компетентність за кінцевим результатом спілкування та діяльності, тобто кожен співробітник компетентний у тій мірі, в якій виконана їм робота відповідає поставленим вимогам [328].

Різні види компетентностей та психологічні умови їх становлення активно розглядаються в сучасних дисертаційних дослідженнях такими науковцями як Ю. Борець [43], І. Івашкевич [138], О. Лазуренко [200], О. Лахтадир [201], І. Михайлюк [240], К. Олександренко [272], Т. Чемісова [447] та ін. Наукові підходи щодо розуміння поняття «компетентність» у сучасній психолого-педагогічній літературі дослідники розподіляють на *системний* (Н. Блауберг, Т. Браже, М. Чошанов) – розгляд компетентності як певної системи, *синергетичний* (В. Віненко, Т. Каплунович, А. Маркова) – інтеграція усіх способів освоєння особою світу, *діяльнісний* – здатність особистості до продуктивної й ефективної діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Штена), *акмеологічний* – компетентність людини як вектор акмеологічного розвитку, як інтегративний результат акмеологічної культури фахівця (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Міхеев) та ін. Так, І. Михайлюк виділяє наступні підходи щодо визначення поняття

компетентності: **соціально-психологічний** (Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Л. Петровська), який розглядає поняття компетентності у контексті соціальної взаємодії, визначає комунікативну складову терміну; **психолінгвістичний підхід** (О. Леонтьєв) визначає компетентність через уміння, що дають змогу швидко й правильно орієнтуватися в умовах мовленнєвого спілкування, правильно будувати своє мовлення, обирати зміст акту спілкування й адекватні засоби його передачі та забезпечення зворотного зв'язку; **суб'єктний підхід** (Е. Огар'єва) наголошує, що сутність компетентності відображає функціональний аспект професійної діяльності, ступінь взаємозв'язку об'єктивної професійної діяльності й суб'єктивних можливостей особистості, які дають змогу ефективно виконувати діяльність [240, с. 34-35].

У **соціально-адаптивному підході** (Л. Петровська, Е. Еріксон, Л. Столяренко) компетентність розглядається, на думку Ю. Борець, як фактор адаптації, що виникає в результаті взаємодії людини із зовнішнім світом. Компетентність тут проявляється, як емпатична властивість особистості, що спроможна адекватно забезпечувати розуміння способів орієнтації, навички вільного володіння засобами спілкування у різних ситуаціях, вміння встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. **Соціокультурний підхід** (Е. Гусінський, Р. Мартенс, Е. Фромм) у вивченні компетентності розглядає її як результат процесу соціалізації та впливу культури. Досить представницьким у психологічних дослідженнях компетентності є **аксіологічний підхід** (В. Андрєєв, В. Воронцова, Н. Дзулічанська, О. Джалілова, В. Ісаєв, А. Кір'якова, Г. Мелекєсов, В. Повзун, А. Полякова, В. Рибалка, Н. Розов, В. Сластьонін). В аксіологічному підході в якості основної ознаки і критерію компетентності розглядають суспільні та особистісні цінності. Іншими словами, необхідним елементом компетентності згідно цього підходу, є ціннісна складова компетентності, що виступає як мотиваційний чинник життєдіяльності [43, с. 24 –25].

До переліку розгляду компетентності з позицій наукових підходів варто додати *інтегративний*, який характеризує її як інтегративне, багатокomпонентне й багатогранне явище, що реалізується в практичній діяльності. У межах психології, як зазначає І. Івашкевич, цей підхід можна охарактеризувати як *особистісно-інтегративний підхід*, що базується на відомих теоріях особистості *Б. Додонова, Л. Дорфмана, Б. Овчиннікова, О. Лазурського, К. Платонова* [138, с. 20]. Цей підхід у вивченні компетентностей має на меті не лише індивідуальну передачу досвіду у вигляді знань, умінь і навичок, але й формування ціннісних орієнтацій і світогляду особистості, набуття нею особистого досвіду діяльності, здатності адекватно діяти в проблемних ситуаціях і задовольняти власні потреби, відкриття рефлексивного світу власного «Я» і вміння керувати ним.

Отже, у психолого-педагогічній літературі феномен «компетенція», його зміст і сутність досліджується у межах різних наукових підходів, серед яких найбільш поширеними є: *особистісно-орієнтований*, де компетенції виявляються у здатностях діяти самостійно та відповідально, *поведінковий*, де компетенції окреслено через основні якості людини, що сприяють ефективному виконанню професійної діяльності, *функціональний* – згідно якого визначаються ключові ролі, що декомпонуються у безліч компетентностей, *багатомірний і цілісний*, що охоплює знання, особистісні властивості та функціональні й поведінкові компетенції, як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері та ін.

Окрім дефініції «компетенція» в сучасній літературі також існує поняття «компетентність», яке презентовано у наступних наукових підходах: *акмеологічний* – компетентність людини з вектором прагнення до найвищого ступеня розвитку, *аксіологічний* – ціннісна компетентність особистості з інтеграцією провідних загальнолюдських, професійних й національних цінностей, *гуманістичний* – компетентності, що актуалізують саморозвиток особистості на основі поваги та довіри до неї, *компетентнісний* – компетентність, що репрезентується досвідченістю суб'єкта, ефективним

вирішенням ним певних життєвих проблем, якісним виконанням трудових функцій, *діяльнісний* – компетентності, які базуються на здатностях особистості до продуктивної й ефективної діяльності, *особистісно-інтегративний* – компетентності, що передбачають індивідуальний досвід особистості через засвоєння знань, умінь і навичок, формування її ціннісних орієнтацій і світогляду, *психолінгвістичний* – визначення компетентності через вміння швидко й правильно орієнтуватися в умовах мовленнєвого спілкування, обирати зміст акту спілкування й адекватні засоби його передачі, *соціально-адаптивний* – компетентність як адаптивність, що виникає в результаті взаємодії людини із зовнішнім світом, *соціокультурний* – компетентність особистості як результат її соціалізації та набуття культурного досвіду, *соціально-психологічний* – компетентність у контексті опанування соціальних взаємодій та міжособистісної комунікативної діяльності, *суб'єктний* – компетентне виявлення людиною своєї ролі й місця в життєвому просторі буття та ін.

1.2. Співвідношення понять «компетенція» і «компетентність» у сучасній психологічній і педагогічній науках

Розглянемо проблему співвідношення понять «компетентність» і «компетенція». Тлумачення зазначених понять в психології та педагогіці здійснювалося такими вченими як Б. Беспалов [34], І. Зимня [132], П. Корчемний [176], О. Кудрявцева [189], О. Сальнікова [353], А. Хуторський і Л. Хуторська [440], О. Чуланова [454], В. Шадриков [457], Ю. Шапран [459; 460], Ю. Швалб [462], О. Яригін [488], С. Вудруф (С. Woodruffe) [569] та ін.

Так, Б. Беспалов розкрив деякі можливі процесуальні співвідношення між поняттями «компетенція» і «компетентність». Учений виділив такі види компетенцій як актуалізовану, потенційну і можливу. В *актуалізовану* «компетенцію», на думку вченого, входять актуально усвідомлювані або

виконані конкретною людиною трудові завдання і обов'язки, тоді як *можлива* «компетенція» являє собою сукупність невідомих йому обов'язків, завдань і функцій, вже наявних або тих, що проєктуються в організації для виконання її можливими членами. *Потенційна* компетенція займає проміжне положення і співвідноситься з наявними здібностями і освоєними вміннями людини виконувати покладені на неї завдання. Б. Беспалов доводить, що актуалізована і потенційна компетенції визначають характеристики працюючих в організації людей, а можлива компетенція – властивості посад і робочих місць в організації. Крім того, дослідник вказував, що методи оцінки цих компетенцій і відповідних їм характеристик людини і характеристик посад різняться [34, с. 18]. Отже, науковець підкреслив, що компетенція в актуалізованій формі існування має поведінкові та інші прояви («індикатори»), за якими її можна оцінювати за допомогою шкал, що описують різні рівні повноти і глибини розуміння людиною закріплених за її посадою завдань, рівні різноманітного ставлення до цих завдань і обов'язків. Разом з тим, реалізація людиною потенційної «компетенції» за певних умов також може сприяти розвитку її компетентності, що дозволить більш ефективно вирішувати професійні завдання. Крім того, Б. Беспалов визначив нові компоненти змісту слова «компетентність» і доповнив його такими властивостями – «бути зобов'язаним, обізнаним і відповідальним [34, с. 20]». Отже, науковець шляхом розмежування компетенцій обґрунтував їх трансформацію у компетентність.

На відміну від Б. Беспалова [34] І. Зимньою [132] було виділено і зіставлено три інші підходи в трактуванні компетенцій (*педагогічний, психолого-практичний, лінгвопсихологічний*) та подано відповідні визначення компетенцій:

а) компетенції як сукупність змісту, який повинен бути засвоєним, це об'єктивна даність, що заздалегідь відбирається, структурується і дидактично організовується (*педагогічне тлумачення*);

б) компетенції – інтелектуальні, психофізіологічні якості суб'єкта як умови успішності засвоєння їм заданого змісту; трактування компетенцій як здатності (*психолого-практичне трактування*);

в) компетенції як засвоєний, але не актуалізований ще зміст, що являє собою психічне утворення, образ змісту знань, програм їх реалізації, способів і алгоритмів дій (*психолінгвістичне тлумачення терміну*).

Саме компетенцію в останньому – психолінгвістичному трактуванні, І. Зимня розглядала як внутрішнє потенційне когнітивне утворення, що актуалізується потім у діяльності, і розуміла її як передумову і основу формування компетентності (*актуалізованої, інтегративної, інтелектуально і соціокультурно обумовленої особистісної якості, що базується на знаннях і виявляється в діяльності, поведінці, взаємодії людини з іншими людьми в процесі вирішення різноманітних завдань*) [132]. Погоджуємося з Б. Беспаловим [34] і І. Зимньою [132], що актуалізована у діяльності компетенція є основою компетентності.

Разом з тим, розділяємо наукову думку С. Вудруф (С. Woodruffe), що слід розрізняти зазначені поняття: компетентність – це поняття стосується виявів людини, воно передбачає відтворення певних аспектів поведінки, що, зокрема, пов'язано з компетентним виконанням роботи; компетенція – це поняття стосується сфери професійної діяльності, в якій людина є компетентною [569, с. 30–33].

О. Кудрявцева визначила, що компетенції є способом дій із позиції замовника конкретної діяльності, а компетентність – способом діяльності з точки зору її носія. Компетенції носять універсальний характер, так як можуть бути адресовані різним людям, конкретному соціальному простору (інституту). Компетенції використовуються для прогнозування успішної діяльності, оцінки актуальної діяльності, визначення напрямку і змісту подальшого навчання і формування професійних і організаційних стандартів. Для того, щоб експерт (спостерігач, адресат діяльності) зміг оцінити психологічні характеристики чинної людини, він повинен, за твердженням

О. Кудрявцевої, спиратися на оцінку частоти їх проявів у поведінці, виявити незалежність цих характеристик від конкретної ситуації, також необхідно, щоб суб'єкт докладав певні зусилля для виконання дій і використовував «внутрішній інструментарій». Описи, створені характеристики, особливості суб'єкта належать, на думку вченої, іншому психологічному конструкту – «компетентності». Повністю підтримуємо думку цього науковця, що конкретна практика, на відміну від власне дослідницьких проєктів, змушена об'єднувати моделі компетентності та компетенцій, якщо вона дійсно налаштована на використання компетентнісного підходу в організації програм, спрямованих на розвиток співробітників організацій [189].

П. Корчемний вивчав психофізіологічні механізми поетапного формування компонентів професійної майстерності за «сходиною майстерності» (*знання – початкові вміння – прості навички – складні навички – складні вміння – майстерність*), що описана Н. Бернштейном. За твердженням П. Корчемного, компетентність змістовно зосереджена в знаннях, початкових уміннях, простих і складних навичках, тоді як компетенції – в складних уміннях і майстерності. Компетентність, на думку автора зазначеного положення, – це сума знань, початкових умінь, простих і складних навичок, помножених на морально-вольові якості людини, її мотивацію і прагнення. А компетенція – це здатність і готовність застосувати знання, навички та вміння при вирішенні професійних завдань у різних галузях [176, с. 29–30]. Не погоджуємося з науковцем щодо визначення сутності та складових феноменів «компетенція» і «компетентність». Вважаємо, що «компетенція» є передумовою розвитку компетентності як інтегрованої якості особистості, яку можна розглядати на рівні готовності до професійної діяльності у закладах вищої освіти та на рівні професійної майстерності в процесі виробництва.

О. Сальнікова, порівнюючи ці два терміни, робить наступне узагальнення: компетенція – це сукупність знань, умінь і досвіду в конкретній сфері діяльності і розуміння особистістю цінності цієї діяльності. Під

компетентністю розуміють володіння певною компетенцією, а також характеристику людини, пов'язану з ефективністю її діяльності. Отже, вчена підсумувала, що компетенція є щось, що існує об'єктивно в реальності, безоцінне, що можна формувати, розвивати, вдосконалювати; а компетентність – це характеристика особистості, яку можна оцінити в зіставленні з ідеалом. У процесі формулювання цілей і завдань освіти, опису предметного змісту та прогнозованих результатів діяльності дослідниця радить використовувати поняття «компетенції». Використання слів компетенція – компетентний – компетентність О. Сальнікова порівнює з використанням таких слів як досвід – досвідчений – досвідченість. Перші члени отриманих рядів пов'язані з об'єктивним світом, другі – характеризують людину, треті – визначають цю характеристику в конкретному значенні [353, с. 76].

Цікавим, на нашу думку, є розмежування основних понять компетентнісного підходу А. Хуторським і Л. Хуторською. Вчені вважають, що термін «компетенція» включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (а саме знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності в цій сфері. Компетентність же характеризує досвід оволодіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмету діяльності. За своєю суттю, компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога (норма) до освітньої підготовки особистості, а компетентність – вже сформована особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід по відношенню до діяльності в певній сфері. Вчені наголошують, що компетентність завжди особистісно забарвлена якостями конкретної людини (*від змістових і світоглядних до рефлексивно-оцінних*). Крім того, вони відмічають той факт, що поняття «компетентність» запозичено з когнітивної психології і є квінтесенцією цільових, змістових, творчих, емоційних, ціннісних характеристик особистості [440]. Отже, ці вчені наполягають на відмінності понять

«компетенція» і «компетентність» з урахуванням критерію досвіду особистості, вказують на суб'єктивність останньої категорії.

О. Чулановою відмічено, що компетентність – це інтегральне, тобто ширше поняття, ніж компетенція. У це поняття вкладається певний зміст, пов'язаний з наявністю у співробітника деякої суми компетенцій. Кожна з компетенцій має необхідний рівень розвитку, є показником глибини знання працівником своєї справи, розуміння ним суті роботи, а також способів і засобів досягнення поставлених цілей. Компетенція може бути презентована як компонент якості людини, будучи виразником її «системної освіти». При цьому, науковець зауважила, що компетенція – це, перш за все, компонент потенційної якості. І лише деякою мірою – актуальної якості. А ось компетентність є комплексом компетенцій, характеристикою актуальної або реальної якості, що формується головним чином у міру накопичення досвіду у відповідній професійній діяльності [454, с. 69]. Отже, наукова позиція О. Чуланової [454] співзвучна з положеннями Б. Беспалова [34] і І. Зимньої [132] щодо розгляду потенційної і актуалізованої компетенцій, які в процесі накопичення людиною досвіду сприяють розвитку компетентності як реальної її якості.

В. Шадриков під компетентністю робітника розумів якість суб'єкта діяльності, що дозволяє йому успішно виконувати трудові функції. Компетенції, на думку вченого, визначають кваліфікацію роботи, компетентність – кваліфікацію суб'єкта діяльності по відношенню до конкретної роботи [457, с. 115]. Отже, науковець доводить суб'єктний характер поняття «компетентність».

Для нашого дослідження вагомою є думка Ю. Шапрана, який виділив відмінні риси, які сприяють диференціації та феноменології понять «компетенція» і «компетентність» виявив такі співвідношення між термінами:

1) як об'єктивне і суб'єктивне – компетентний фахівець є суб'єктом, який володіє певними компетенціями (*знаннями, вміннями, досвідом*), що дозволяють йому ефективно здійснювати професійну діяльність у певній сфері

(Г. Вяликова); компетентність визначає володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї й предмету діяльності та має суб'єктивний характер; основою для розмежування даних понять виступає об'єктивність і суб'єктивність чинників; «об'єктивні чинники відображають поняття «компетенції». Воно визначає сферу діяльності фахівця, його права й обов'язки, зафіксовані офіційними документами: законами, указами, наказами, положеннями, інструкціями тощо. Суб'єктивні чинники відображають поняття «компетентність», яке розглядається як система сформованих на момент виконання професійних дій якостей, властивостей, знань, умінь, можливостей, спроможностей, бажань, відповідальності фахівця» (Н. Тарасенкова, І. Акуленко);

2) як інституціональне і функціональне – компетенція як інституціональне поняття визначає статус певної особистості, а компетентність є поняттям функціональним (В. Кульчицький);

3) як видове і змістовне – компетентність є результатом впливу в певній сфері пізнання чи діяльності; відповідно налагоджується «зв'язок між змістом та операціями чи видами діяльності, подібними до цього змісту» (Н. Лисенко); компетентність – це інтегрована характеристика якостей особистості, зміст якої визначається нормативними положеннями – компетенціями;

4) як одиничне і системне – поєднання «компетенції – компетентність» виступає системною єдністю: компетенції – структурний компонент системи, компетентність – її процесуальність, динамічний складник (О. Павленко); компетентність є складним системним утворенням, що складається з набору елементів – компетенцій;

5) як потенційне й реалізоване – компетенції виступають потенційними можливостями (потенціалом) у майбутній діяльності особистості; компетентність – це реалізована на практиці компетенція [460, с.43–44].

Ю. Швалб довів, що поняття «компетенції» відображає переважно соціальний бік діяльності суб'єкта й фіксує коло заданих ззовні

запропонованих цілей і способів діяльності. У системі освіти компетенція суб'єкта визначається цілями навчальної діяльності суб'єкта освіти і навчальним планом, а у професійній діяльності – посадовими обов'язками й посадовою інструкцією. Вчений прийшов до висновку, що компетенція відображає цільовий бік соціальної діяльності суб'єкта, роблячи її більше визначеною і водночас обмеженою. На думку дослідника, психологічний зміст поняття «компетенції» становлять:

- процеси прийняття людиною ззовні заданих цілей;
 - процеси трансформації цілей, які були задані зовні, у цілі й завдання власної діяльності;
 - процеси самовизначення суб'єкта стосовно заданих цілей діяльності [462, с. 31–32].
- Отже, Ю. Швалб безпосередньо пов'язав компетенції з цілепокладанням та розглянув їх як зовнішній бік діяльності. Компетентність вчений оцінив як здатність суб'єкта до вирішення класу завдань, як внутрішній бік діяльності суб'єкта з реалізації цілей, які задані в понятті компетенції [462, с. 32].

О. Яригін визнав відмінність компетентності від традиційних навчальних досягнень (*знань-умінь-навичок*), що полягає в наступному: компетентність обов'язково включає в себе здатність людини і її мотивацію до вдосконалення в певній предметній галузі як за рахунок засвоєння нових знань і методів ззовні, так і за рахунок формування нових знань і методів із досвіду, прояву конкретної компетентності у взаємодії з іншими компетентностями після завершення процесу навчання. Критерії сформованості компетентності (*рівень розвитку*) визначаються, на думку вченого, з урахуванням ступеня прояву компетенції, що являє собою галузь розв'язання проблем, сферу діяльності, коло поставлених обов'язків [488]. Цікавою є думка дослідника, що термін «компетентність» не обмежується поняттям здатності і не зводиться тільки до здібностей, а є емерджентною властивістю системи, що охоплює процеси навчання, сферу діяльності і особистісні якості людини. Вчений довів, якщо компетентність і є здатністю, то це метаздатність, яка пов'язана з

прагненням особистості до застосування і розвитку наявних, а також формуванням нових здібностей, до саморозвитку [488]. Погоджуємося з автором вищезазначеного положення, що емерджентність властива компетентності, адже цілісне функціонування її взаємозв'язаних елементів породжує якісно нові функціональні властивості.

Проаналізувавши наукові джерела, вважаємо, що компетентність і компетенція є взаємопов'язаними, але нетотожними поняттями, при цьому «компетентність» є поняттям ширшим, ніж «компетенція». Компетенції є поєднанням властивостей, що визначають вимоги до фахівця, це система потенційних знань, умінь, навичок, поведінкових зразків, необхідних для якісної продуктивної діяльності людини. Компетентність базується на компетенціях, які є її підґрунтям. На відміну від компетенцій, компетентності включають у себе не потенційні, а актуалізовані здатності особистості до ефективної діяльності в заданій сфері на підставі здобутого досвіду. Компетентність виявляється в процесі професійної діяльності, вона заснована на компетенціях.

У сучасних дослідженнях використовується узагальнююче поняття (компетентність/компетентності) як здатність до діяльності або дії. Компетентності, як інтегративній якості, притаманні емерджентність і суб'єктність. Саме сукупне функціонування її взаємозв'язаних елементів породжує якісно нові функціональні властивості (емерджентність). Компетентність завжди особистісно забарвлена якостями конкретної людини, є продуктом навчання та набуття нею індивідуального досвіду (суб'єктність).

1.3. Сутність поняття «ключові компетентності» особистості дорослого віку

Сьогодні підвищення якості професійної освіти є однією з найбільш актуальних проблем для України і європейської спільноти. Сучасному суспільству потрібні фахівці, які готові до включення у подальшу життєдіяльність і спроможні практично вирішувати життєві та професійні проблеми, що постають перед ними після закінчення закладів вищої освіти. Однією із тенденцій розвитку вищої освіти, як виявила С. Моторна, є забезпечення руху від поняття «кваліфікація» до поняття «компетенція», що є основою процесу психокомпетизації та адаптації фахівців на ринку праці [249, с. 211]. Отже, найважливішим завданням сучасної освіти є її переорієнтація на визначення компетенцій, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам часу.

Сьогодні найбільш універсальними компетенціями/компетентностями, яких потребує сучасне життя, є ключові (*key competences*), їх вчені (І. Зимня, Б. Оскарссон, В. Хутмахер (*W. Hutmacher*) та ін.) також називають «життєвими», «надпредметними», «транс» або «міжпредметними». У англійських публікаціях як синоніми досліджуваного поняття використовуються терміни «серцевинні компетенції» (*core skills*), «основні компетенції» (*base skills*), «широкопрофільні компетенції» (*transferable competences*) [500]. У зарубіжних публікаціях стосовно взаємозв'язку основних елементів ключових компетентностей використовуються саме такі поняття як «*core key skills*» (*центральні, основні*), які включають «*communication*» (*прийоми і способи спілкування, інтерв'ю*) та «*application of number*» (*навички прикладної статистики*), а також «*wider key skills*» (*широкі*), до яких належать «*problem solving*» (*способи вирішення різних проблем*), «*improving own learning*» (*досягнення результатів у навчанні*), «*working with others*» (*вміння індивіда ефективно працювати в команді*) [502].

Країни Євросоюзу, за наукової позиції О. Ярової, можна умовно поділити на три групи в залежності від використання термінів, що уособлюють ключові компетенції/компетентності. Перша група (*Болгарія, Бельгія, Данія, Іспанія, Кіпр, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Румунія, Словаччина, Словенія, Франція, Чехія та ін.*), де концепт ключових компетентностей визначається як предметно-незалежний та утворює «ядро» або базовий набір (як в Іспанії) або «основу» для навчання (як у Франції, Люксембурзі та Бельгії (франкомовна громада) – *Socle de competences*). Друга група країн Євросоюзу замість концепту «ключові компетентності» в освітніх документах використовує іншу термінологію (*Австрія, Велика Британія, Ірландія, Естонія, Угорщина, Шотландія та ін.*): в Австрії – термін «динамічні здібності» (*Dynamische FertigKeiten*), що належить до інтерактивних трансверсійних компетентностей; в Ірландії – «навички», «базові навички» або «ключові навички»; в Англії – функціональні навички та навички індивідуального навчання та мислення (*personal learning and thinking skills – PLTS*) тощо. Третя група країн ЄС у навчальних планах визначає цілі та завдання, а не компетентності або навички (*Латвія, Фландрія, Швеція та ін.*) [487, с. 156–157]. Отже, розуміння поняття «ключові компетенції/компетентності» в різних країнах Європи відрізняється і має свою специфіку.

Поняття «ключові компетенції/компетентності» використовується в багатьох життєвих сферах особистості, що надає їй змогу ефективно працювати і здійснювати внесок у поліпшення якості суспільства, сприяє досягненню особистого успіху. С. Жмінка відмітила, що поняття «ключові компетенції» з'явилося у 80-х рр. ХХ ст. у німецькій теорії та відображає такі індивідуальні властивості як *гнучкість, здатність до співпраці, етичність, моральну стійкість* [120, с. 456]. Це поняття введено у науковий лексикон на початку 90-х років ХХ-го ст. Міжнародною організацією праці як загальна здатність людини мобілізувати у процесі професійної діяльності отримані знання, уміння і навички, використовувати узагальнені способи виконання дій.

У своїй доповіді щодо ключових компетенцій в Європі В. Хутмахер (W. Nutmacher) посилається на Г. Халажа (G. Halasz), який розглядав ключові компетенції як відповідь на виклики, що стоять перед Європою (*збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку, розвиток комплексних організацій, економічні зміни тощо*) [521].

У процесі створення Європейського простору вищої освіти було напрацьовано ряд документів щодо відбору ключових компетенцій. Серед них важливе місце зайняли такі документи як Всесвітня декларація про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам» (World Declaration on Education for All «Meeting Basic Learning Needs» (1990) [535]; доповіді Ж. Делора (J. Delors) «Освіта. Прихований скарб» (Learning: The Treasure Within) [530], В. Хутмахера (W. Nutmacher) «Ключові компетентності в Європі» («Key Competencies in Europe») (1996) [521]; дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається в загальній обов'язковій освіті» (Key Competencies. A developing concept in general compulsory education) (2002) [509]; проект «Визначення та добір компетентностей» (DeSeCo – Definition and Selection of Competences) під егідою ОЕСР (1997–2003 pp.) [502]; довідкова рамка ключових компетентностей для навчання упродовж життя – «Ключові компетенції для безперервної освіти» (Key Competencies for Lifelong Learning) (2006) [505], доповідь Європейської Комісії «Ключові компетентності – планування навчальних програм» («Key Competences – Curriculum Development») згідно програми «Освіта та підготовка 2010» (Education and Training 2010 Programme) (2008) [503] та ін. (див. Додаток А.1). Так, у документі «Європейська довідкова система ключових компетентностей для навчання упродовж життя» (Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework) (2007) визначено вісім ключових компетентностей, а саме: спілкування рідною мовою; володіння іноземною мовою; математичні знання і базові знання науки і технології; компетентність у цифрових технологіях; загальноосвітня; соціальна, міжособистісна і громадянська

компетентності; ініціативність та підприємливість, культурна освіченість та виразність) [506]. Усі виділені ключові компетентності вважаються однаково важливими, бо сприяють успішному життю людини в суспільстві: базові комунікативні компетентності, грамотність є важливою основою для спілкування з різними верствами населення, інформаційні навички включають здатність до пошуку, збирання та обробки інформації, критичного та систематичного її використання упродовж життя; математична і цифрова компетентність об'єднує здатність розвивати і застосовувати математичне мислення та аналіз аргументів для вирішення проблем у повсякденних ситуаціях; загальноосвітня компетентність сприяє навчанню упродовж усього життя; міжособистісна, соціальна і громадянська компетентності призводять до соціальної згуртованості, здатності до ефективної роботи та незалежності; ініціативність та підприємництво сприяють втіленню творчих ідей людей у практичне життя; культурна освіченість та виразність проявляються у розумінні людей іншої культури, розвитку міжкультурної поваги та діалогу. Отже, європейська спільнота приділяє багато уваги проблемі розуміння та усвідомлення поняття «ключові компетенції/компетентності», що сприяє їх використанню у практичній діяльності фахівців під час навчання упродовж усього життя.

Проблему формування та розвитку ключових компетенцій/компетентностей на різних рівнях освіти розглядають такі науковці як Л. Горбань [77], І. Драч [104], М. Жукова [121], І. Зимня [130; 131], О. Овчарук [172], Т. Полонська [298], Л. Сушенцева [400], О. Штепа [472] та ін.

Так, О. Штепа під «ключовими компетенціями» розуміє властивості, які у сукупності дають особистості змогу свідомо і раціонально будувати своє життя та досягати бажаних успіхів [472, с. 40]. У дослідженні Л. Сушенцевої під ключовими компетенціями розуміються ті якості особистості, які забезпечать майбутньому кваліфікованому робітникові професійну мобільність, захищеність і адаптивність на ринку праці [400, с. 59]. На думку Р. Платонової, ключові компетенції – це універсальні навички, знання,

здібності й моделі поведінки, якими повинен володіти кожен член суспільства для успішної життєвої і професійної кар'єри, використання яких забезпечило б позитивний ефект у різних ситуаціях [290, с. 98]. К. Крутій тлумачить сучасні ключові компетенції як систему універсальних знань, навичок, а також досвід самостійної діяльності й особистісної відповідальності того, хто навчається. Погоджуємося з твердженням К. Крутій, що незважаючи на різницю у визначеннях поняття «ключові компетенції», їх поєднує, насамперед, те, що вони є сукупністю або універсальною системою знань, умінь, навичок, здатностей, що увійшли в особистісний досвід людини та забезпечують якість або успіх у її діяльності під час вирішення тих або інших життєвих проблем або ситуацій [182]. Зміст ключових компетенцій за П. Штутманом [476, с. 41] наведений у Додатку А.2.

Т. Полонська визначила сутність поняття «ключова компетентність» як спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності, й належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. Ключову компетенцію вчена презентує як певний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати у сфері діяльності людини [298, с. 41]. Під ключовими компетентностями, згідно позиції В. Басараба, виступає «сукупність здібностей, установок і стратегій, які виявляються в універсальній готовності майбутніх фахівців до вискоєфективного впровадження професійної діяльності в усіх її галузях, видах, функціях, напрямках і на всіх рівнях [30, с. 46]». Правомірним є висновок О. Пошетун: «Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як *здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми* [172, с. 65]».

Отже, у більшості наукових праць «ключові компетенції/компетентності» розглядаються як загальні для всіх професій і спеціальностей, що притаманні всім країнам з урахуванням їх етнічних, економічних і освітніх цінностей, та індивідам (для особистісної реалізації і розвитку, інтеграції і працевлаштування). Сучасні науковці тлумачать ключові компетенції як *властивості, якості особистості, універсальні навички, знання, здібності і моделі поведінки*, якими має володіти фахівець для успішної життєвої і професійної кар'єри. Ключові компетентності розглядаються дослідниками як *структурований комплекс характеристик (якостей) особистості або сукупність установок і стратегій, здатностей*.

Розгляд ключових компетентностей як *здатностей людини* передбачає більш детальну характеристику цього поняття і дотичного терміну «здібність». Питанням визначення поняття «здібності (здатності)», їх ролі в професійній діяльності та зв'язку з компетентністю присвячені роботи таких науковців як С. Некрасов [256], Б. Теплов [406], С. Рубінштейн [346], В. Шадріков [456], Ю. Швалб [462] та ін. Так, у визначенні В. Шадрікова, «здатності реалізують функцію відображення і перетворення дійсності в практичній та ідеальній формах», що є одними «з базових якостей психіки поряд зі змістовною стороною, що включає знання про об'єктивний світ і переживання [456, с. 184-185]». Таким чином, здібності стають результатом свідомого набуття досвіду або зовнішніх впливів. С. Рубінштейн вважає, що спадкові не самі здібності, а лише органічні передумови їх розвитку, задатки [346, с. 536]. Отже, автор відмічає, що задатки є природним потенціалом людини, матеріалом для розвитку здібностей. Учений продовжує свою думку і доводить, що здатність є елементом компетентності та «зберігається за особистістю як потенція і в той момент, коли вона не діє [346, с. 538]».

Б. Теплов говорить про «здібності», підкреслюючи індивідуально-психологічні відмінності між людьми, як про особливості, що дозволяють відрізнити одну людину від іншої і мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності. Автор відзначає, що успіх виконання будь-

якого виду робіт може бути забезпечений не окремими здібностями, а тільки їх сукупністю, що характеризує людину [406]. С. Некрасов розширює думку Б. Теплова твердженням, що «здібності не є простою сумою задатків». Набуваючи нову здібність, людина не втрачає раніше набуті здібності, а при можливості їх покращує. Визнавши, що здатність існує тільки в розвитку, ми не повинні залишати поза увагою, що розвиток здійснюється не інакше, як в процесі тієї чи іншої практичної і теоретичної діяльності. А це означає, що здатність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю [256, с. 37]». Причому унікальність компетентності полягає, за твердженнями С. Некрасова, в тому, що в неї входять окремі здатності, сукупність здатностей, система здатностей [256, с. 38]. Отже, для нашого дослідження важлива думка науковців, що здатність існує тільки в розвитку, реалізує функцію відображення і перетворення дійсності в практичній та ідеальній формах і не може існувати поза конкретною діяльністю.

Погоджуємося з Ю. Швалбом, який доводить, що «одна з проблем поняття здібності пов'язана з двозначністю самого терміна в російській мові. Українська мова щодо цього більш точна і в ній чітко розрізняються поняття «здібність» як сукупність певних вроджених характеристик людини і «здатність» як сукупність надбаних у процесі навчання й діяльності особистісних можливостей [462, с. 32]. Вчений пропонує стосовно проблеми компетентності розглядати саме поняття «здатність».

Отже, здатність, як сукупність надбаних у процесі навчання й діяльності особистісних можливостей, стає актуальною, коли людина, що прийняла рішення взятися за завдання, здійснює конкретні й необхідні для цього операції.

Приєднуємося до думки О. Ярової щодо концепту «ключові компетентності», яка вважає, що «серед багатьох його тлумачень та інтерпретацій можна виділити такі спільні акценти, як важливість ключових компетентностей для гідного життя та роботи, покращення якості життя, прийняття рішень, подальшої освіти, саморозвитку та самореалізації

індивідуумів у суспільстві. Визначення ключових компетентностей, як правило, належить до складних понять, що виходять за межі когнітивних аспектів і включають цінності, ставлення, досвід і потенціал людини на додаток до набору навичок [487, с. 156]».

У нашому дослідженні розмежуємо терміни «ключові компетенції» та «ключові компетентності». Вважаємо, що *ключові компетенції* – це система потенційних знань, умінь, навичок, поведінкових зразків, необхідних для якісної продуктивної діяльності у всіх сферах життя.

Поняття «ключові компетентності» розуміємо як емерджентний комплекс актуалізованих здатностей людини та її особистісних ставлень (до себе, інших та предмету діяльності), що виявляється в поведінці й визначає успішність особистості в провідній професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності на основі накопиченого досвіду.

Отже, на відміну від ключових компетенцій ключові компетентності включають в себе не потенційні, а актуалізовані здатності особистості ефективною діяльністю в заданій сфері за рахунок практичного досвіду. Ключові компетентності також являють собою результат оволодіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до себе, інших та предмету діяльності. Ключові компетентності, як емерджентний комплекс, передбачають функціонування його взаємозв'язаних елементів, що породжують якісно нові функціональні властивості.

Ключовими компетентностями, на нашу думку, повинен володіти кожен індивідуум суспільства, оскільки вони є універсальними й можуть використовуватися в різних ситуаціях повсякденного життя, належать до загального (*метапредметного*) змісту освіти.

Провідною діяльністю особистості дорослого віку є трудова, що реалізується в процесі роботи в різних організаціях. О. Суміна і А. Гусейнов відмічають, що ключові компетенції організації забезпечують найвищу споживчу цінність продукту і його ринкову диференціацію, не імітовані конкурентами параметри внутрішнього середовища [394, с. 54]. Г. Хамел і

К. Прахалад зазначають, що ключові компетенції дозволяють збільшити ринковий потенціал і забезпечують майбутні ринкові позиції [433]. Таким чином, вчені акцентують увагу щодо орієнтації ключових компетенцій компанії на споживача і економічну рентабельність.

Г. Смірною було виділено інші ознаки ключових компетенцій сучасного підприємства: носії ключових компетенцій – персонал, що володіє відповідними знаннями, вміннями, навичками і мотиваціями, технологіями; інфраструктура розвитку ключових компетенцій – система взаємозв'язку людського та організаційного (структурного) капіталів, особливих навичок, умінь персоналу та інноваційних технологій, комунікаційних та інформаційних систем підприємства, корпоративної культури та інших елементів; критерії розвитку ключових компетенцій – зростання споживчого (ринкового) капіталу, зростання вартості бізнесу, задоволеність і лояльність клієнтів, інвестиційна привабливість підприємства [377]. Отже, ключові компетенції сприяють економічному зростанню підприємства, його привабливості для інвесторів.

Основною фігурою і носієм ключових компетентностей залишається працівник. Сьогодні кваліфікованого фахівця необхідно розглядати як гнучку особистість з відповідним набором ключових компетентностей, яка здатна адаптуватися до постійно змінних виробничих умов. Можна стверджувати про зародження концепції компетенції, яка відіграватиме провідну роль у процесі підготовки сучасного фахівця. Ключові компетентності є невід'ємною складовою професійної підготовки й індикатором успіху у виробничій діяльності. Погоджуємося з думкою Л. Горбань, що визначення компетентностей як ключових, пов'язане, насамперед, з тим, що вони необхідні всім членам професійного співтовариства, незалежно від їхніх виробничих або соціальних функцій. Звідси можна стверджувати про ключові професійні компетентності, точніше, готовність вирішувати проблеми, здійснювати комунікацію, працювати з інформацією у контексті професійної діяльності, у сфері виробничих і трудових відносин у цілому. Поняття

«професійні», на думку вченої, задає контекст трудової діяльності й знижує рівень універсальності ключових компетентностей до рівня трудової діяльності, а поняття «ключові» – не дозволяє знизити її до рівня конкретної професійної діяльності, на якому проявляється спеціальна компетенція [77, с. 145].

Ключові компетентності фахівців різних підприємств виступають базисом їх подальшого розвитку. Роботодавці приділяють особливу увагу стилю спілкування своїх робітників, умінню працювати в команді, рівням їх відповідальності і мотивації, що проявляються у бажанні відповідати моделі поведінки компанії та стратегії її розвитку. Відповідно до кваліфікаційних характеристик майбутній спеціаліст повинен володіти адаптивною реакцією на конкретні виробничі обставини та ситуації, успішно вирішувати завдання у нестандартних ситуаціях.

Відбір, ідентифікацію, подальший розвиток ключових компетентностей населення О. Глузман запропонував здійснювати на основі таких положень:

- 1) формування компетентностей є результатом взаємодії комплексу різноманітних чинників;
- 2) сучасне життя вимагає від людини набуття певного набору компетентностей, які називаються ключовими;
- 3) вибір ключових компетентностей має відбуватися на фундаментальному рівні, за умов врахування актуальних світоглядних ідей щодо взаємодії суспільства й індивідуума;
- 4) має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів суспільства чи країни;
- 5) на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особою: вік, стать, соціальний статус тощо;
- 6) визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед фахівців та осіб з різних соціальних груп [72, с. 7].

Таким чином, вчений доводить важливість правильного вибору і необхідність постійного розвитку ключових компетентностей з урахуванням різних контекстів суспільства чи країни та суб'єктивних чинників. Порівняння реальних і потенційних ключових компетентностей дорослих актуалізують завдання адекватного вибору технологій їх навчання, побудову відповідних стратегій, визначення механізмів внутрішнього і зовнішнього їх оцінювання.

Характерні ознаки ключових компетентностей можна визначити з урахуванням їх основних функцій. Так, М. Жукова відмітила, що ключові компетентності характеризуються тим, що дозволяють розв'язувати складні нестандартні завдання – різні завдання одного поля (*поліфункціональність*), завдання з предметних сфер людської діяльності (*міждисциплінарність і надпредметність*), що вимагають від фахівця високого рівня розвитку розумових і пізнавальних здібностей (*багатомірність*) – *інтелектуальна компетентність* [121].

І. Драч було визначено такі характерні ознаки ключових компетентностей:

- *багатофункціональність*. Володіння ключовими компетентностями дозволяє людині розв'язувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання;

- *багатомірність*, тобто вони включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо);

- *надпредметність і міждисциплінарність*, оскільки вони можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній та побутовій сферах;

- *динамічність*, оскільки вони залежать від пріоритетів суспільства та особистості, що мають рухливу природу [104, с. 126].

Отже, основними характеристиками ключових компетентностей є багатофункціональність, багатомірність, надпредметність і міждисциплінарність, динамічність. Ці ознаки вказують на складність

досліджуваного феномена, його багатозначність та необхідність розвитку в кожній особистості [327]. Підтримуємо думку таких науковців як Л. Омельченко, О. Керницький, І. Шалімова, що створення умов для набуття ключових компетентностей дорослих упродовж всього життя сприятиме:

- «продуктивності та конкурентності людини на ринку праці;
- скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили;
- розвиткові середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [274, с. 167]».

Пропонуємо авторське визначення поняття **«розвиток ключових компетентностей дорослих»** – це процес кількісних та якісних змін потенційних здатностей та особистісних якостей людини як результатів цілеспрямованого професійного навчання, засвоєння прогресивного досвіду, саморозвитку та досягнення особистісної зрілості людини.

Отже, найбільш універсальними компетентностями, яких потребує сучасне життя, є ключові. Вчені також називають їх «життєвими», «надпредметними», «транс» або «міжпредметними». Ключові компетентності, за позицією більшості науковців інтерпретуються як властивості, якості особистості, універсальні навички, знання, здібності й моделі поведінки, якими має володіти доросла людина для успішної життєвої і професійної діяльності, незалежно від обраної професії та країни проживання. Такій компетентності, як інтегративній якості, притаманні емерджентність і суб'єктивізм. Ключові компетентності є емерджентним комплексом актуалізованих здатностей людини та її особистісних ставлень (до себе, інших і предмету діяльності), що виявляється у поведінці й визначає успішність особистості в різних сферах життєдіяльності на основі накопиченого досвіду. Ключові компетентності є результатом і продуктом навчання, набуття досвіду та саморозвитку людини, її особистісного зростання.

1.4. Класифікація ключових компетентностей особистості дорослого віку в зарубіжному та вітчизняному соціальному просторі

Важливим питанням щодо розвитку ключових компетентностей є класифікація її різновидів. Погоджуємося з науковою позицією Л. Горбань, що не існує єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей. Оскільки компетентності – це, насамперед, замовлення суспільства на якість підготовки його громадян, такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні [77, с. 142].

Сьогодні розвиток психолого-педагогічної науки передбачає не лише констатацію певних явищ і фактів, а й їх узагальнення та класифікацію. Загальновідомо, що класифікація (*від лат. – classis розряд, клас і facio – роблю, розкладаю*) – це система групування об'єктів дослідження або спостереження відповідно до їх загальних ознак. Із урахуванням конкретних властивостей предметів і явищ створюються різні класифікації, що з розвитком науки уточнюються і доповнюються, перетворюються в нові класифікації, більш адекватні реальності.

Питання класифікації ключових компетентностей/ компетенцій розглядаються в працях таких вчених як О. Даньшина [95], І. Зимня [131], А. Лосєв [214], В. Ніколаєва [483], А. Овчинніков [267], А. Хуторський [173], З. Якімова [483] та ін.

Розгляд різних типологій ключових компетентностей почнемо з європейських програмних документів та відомих авторських класифікацій. Із урахуванням різних підходів щодо застосування понятійного апарату («компетенції», «компетентності») використано їх назви, що наведені в першоджерелах.

О. Локшина зауважила, що платформу для розбудови концепту ключових компетентностей було закладено у Всесвітній декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам», затвердженій на Всесвітній

конференції з освіти для всіх, яка проходила у Таїланді (Jomtien) у 1990 р. Подальший внесок у розвиток платформи ключових компетентностей зроблено у 1996 р. в рамках ЮНЕСКО у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття «Освіта. Прихований скарб», відомої як Доповідь Жака Делора. У доповіді було сформульовано чотири стовпи, на яких має базуватись освіта ХХІ століття: *вміння жити разом, вміння вчитись, вміння діяти, вміння бути*, які по суті можна розглядати ключовими компетентностями [212, с. 54].

Країни, що взяли участь у міжнародному проєкті «Визначення й вибір компетенцій: теоретичні та концептуальні основи» (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo) у 1997 р. визначились з переліком основних, ключових компетентностей, притаманним різним системам освіти [502]. У країнах цей перелік враховував національні особливості і налічував різну кількість компетентностей (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Класифікації ключових компетентностей окремих зарубіжних країн

№	Країна	Ключові компетенції / компетентності
1	Австрія	Предметна компетентність (<i>subject-matter competence</i>) – передача знань і незалежне оперування знаннями; особистісна компетентність (<i>personal competence</i>) – розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних та слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання; соціальна компетентність (<i>social competence</i>) – здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, динамічні знання; методологічна компетентність (<i>methodological competence</i>) – є вимогою для розвитку предметної компетентності.
2	Бельгія	Соціальні компетентності (<i>активна участь у житті суспільства, багатокультурний вимір та поняття рівних можливостей; комунікативні компетентності; вміння співпрацювати</i>); позитивне ставлення (<i>здатність до позитивного ставлення, до довіри</i>); здатність діяти та думати самостійно (<i>компетентність в опануванні базами даних, ІКТ; компетентність у розв'язанні проблем; самокерування та саморегуляція, відповідальність; вміння критично мислити та діяти</i>); мотиваційні компетентності (<i>здатність до винахідництва та до навчання</i>); ментальна рухливість (<i>творчість і винахідливість; гнучкість та адаптивність</i>); функціональні

		компетентності (<i>лінгвістичні компетентності; технічні компетентності</i>).
3	Велика Британія	Основні компетенції (<i>спілкування, обчислювальна грамотність, інформаційна грамотність</i>) і ключові компетенції широкого профілю (<i>вміння працювати з іншими; вміння вчитися і вдосконалюватися, вміння розв'язувати завдання</i>).
4	Данія	Креативність, конкурентоспроможність та відчуття себе частиною команди; професіоналізм; кроскультурне навчання; інновації та мобільність; відповідальність; комунікативні навички.
5	Нідерланди	Здатність до самонавчання; упевненість та вміння обирати напрямок розвитку; уміння діяти в різних ситуаціях, застосувати різні альтернативи для дії, грати різні ролі; уміння розв'язувати проблеми; уміння залучати інших, уміння порівнювати, бути лояльними; уміння співпрацювати та знаходити творчі рішення. У взаємозалежності навчання і роботи – <i>змістові; компетентності для здійснення майбутньої кар'єри; компетентності для ефективного набуття нових здібностей</i> .
6	Німеччина	Розуміння структури знань; самостійне навчання; саморефлексія; думати, оцінювати, діяти; оцінка власних можливостей; гнучкість, креативність; концентрація, точність і завзятість; розуміння соціальних, економічних, політичних та технологічних перспектив; уміння застосовувати знання; комунікативна компетентність; уміння працювати в команді та приймати рішення.
7	Нова Зеландія	Комунікативні навички; уміння рахувати; уміння працювати з інформацією; уміння долати перешкоди; самоврядування та конкурентоспроможність; навички соціальної взаємодії; підтримання власного здоров'я; вміння працювати та навчатися.
8	Польща	Відповідальність за власне навчання; ефективна комунікація в різних ситуаціях, презентація власної точки зору, визнання думки інших, правильне використання мови, підготовка до публічних виступів; ефективна співпраця в рамках групи, встановлення міжособистісних стосунків, прийняття індивідуальних і колективних рішень; творчий підхід у розв'язанні проблем; пошук і використання інформації з різних джерел, ефективне застосування ІКТ; використання набутих знань для нового досвіду і в нових ситуаціях; реалізація особистих інтересів шляхом застосування методів ведення переговорів і розв'язання конфліктів і соціальних проблем.
9	США	Вміння працювати в команді; вміння спілкуватися і працювати з представниками різних культур; працювати з інформацією; навички роботи з комп'ютером; корекція і контроль власної діяльності; використання нових технологій і обладнання; базові вміння (<i>читати, писати, говорити, слухати, математичні знання; навички мислення: здатність навчатися, робити висновки, мислити творчо, приймати</i>

		<i>рішення і вирішувати проблеми); особистісні якості (відповідальність, самоповага, самоврядування, товарицькість і цілісність).</i>
10	Угорщина	Здатність застосовувати різні методи навчання; здатність інтелектуального навчання; здатність застосовувати набуті знання; інструментальні компетентності (<i>комунікативна, математична або ІКТ-компетентність</i>); соціальні компетентності; ціннісна орієнтація (<i>здатність розуміти і використовувати норми і цінності</i>)
11	Фінляндія	Пізнавальна компетентність (<i>знання та навички</i>); уміння оперувати в умовах змін та мотивувань; соціальна компетентність (<i>здатність до співпраці, розв'язання проблем взаєморозуміння</i>); особистісні компетентності; творчі компетентності (<i>інноваційний підхід</i>); педагогічні та комунікативні компетентності (<i>здатність до оперування інформацією, до навчання</i>); адміністративні компетентності; стратегічні компетентності (<i>мати орієнтацію на майбутнє</i>); вміння діяти паралельно в різних напрямках.
12	Франція	<i>Інструментальні та системні</i> : аналіз та синтез; організація та планування, розробка і управління проектами; навчання, розв'язання завдань, постановка завдань; адаптація; управління інформацією; креативність. <i>Комунікаційні</i> : робота в команді; лідерство; робота в міжнародному контексті; етичні зобов'язання; знання мов; комунікабельність. <i>Специфічні (спеціалізовані) компетенції</i> – залежать від сфери діяльності.
13	Швейцарія	Уміння навчатися впродовж всього життя; цілісний особистісний розвиток; інтегроване мислення; широта світогляду, допитливість, уміння знаходити нові знання; потенціал для дослідницької роботи; уміння орієнтуватися в природному, соціальному та культурному контексті; схильність до незалежних суджень; чутливість до етичних та естетичних питань; здатність вирішувати складні соціальні завдання, бажання брати відповідальність за себе, інших та навколишнє середовище; здатність до спілкування; вміння чітко висловлювати свої думки; знання рідної та іноземної мови; здатність працювати самостійно і в команді; підтримання власного здоров'я.
14	Швеція	Усвідомлення зв'язків та вміння знаходити свій шлях у житті; вміння приймати усвідомлені етичні рішення; розуміти і жити згідно законів демократії; креативні вміння та комунікативні навички.
15	Шотландія	Комунікативна (<i>письмова і усна</i>), обчислювальна (<i>використання графічної інформації, цифр</i>) ; розв'язання проблем (<i>критичне мислення, планування й організація, рецензування й оцінювання</i>); інформаційна (<i>уміння і навички роботи з інформацією</i>); навички роботи з іншими (<i>співпраця</i>).

Отже, показово, що в різних країнах Європи ключові компетентності певною мірою різняться, їм притаманні змінна та рухлива структура з урахуванням пріоритетів суспільства, цілей освіти, ментальності народу.

Серед європейських проєктів, у яких розглядалися класифікації компетентностей, необхідно виділити проєкт TUNING, в якому компетентності поділяються на предметні і універсальні (необхідні для різних видів професійної діяльності). Останній різновид компетентностей об'єднаний у три групи: *інструментальні, міжособистісні і системні* [563].

У рамках проєкту TUNING проводилося два анкетування: серед випускників закладів вищої освіти і роботодавців, серед академічного співтовариства. Більш широко в наукових дослідженнях використовується узгоджений перелік тридцяти ключових компетентностей, презентований громадськості у травні 2001 року, а саме:

- *інструментальні* (здатність до аналізу й синтезу, здатність до організації й планування, базові знання в різних галузях, ретельна підготовка з основ професійних знань, письмова й усна комунікація рідною мовою, знання другої мови, елементарні навички роботи з комп'ютером, навички управління інформацією – уміння здобувати й аналізувати інформацію з різних джерел, вирішення проблем, прийняття рішень);

- *міжособистісні* (здатність до критики й самокритики, робота в команді, навички міжособистісних відносин, здатність працювати в міждисциплінарній команді, здатність спілкуватися з фахівцями з інших галузей, прийняття існуючих відмінностей і багатокультурності, здатність працювати в міжнародному середовищі, прихильність етичним цінностям);

- *системні* (здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі навички, здатність навчатися, здатність адаптуватися до нових ситуацій, здатність породжувати нові ідеї (креативність), лідерство, розуміння культур і звичаїв інших країн, здатність працювати самостійно, розробка й керування проєктами, ініціативність і підприємницький дух, турбота про якість, прагнення до успіху) [563].

У процесі створення європейського простору вищої освіти згідно основних положень Болонської декларації щодо відбору компетенцій важливе місце зайняли «Дублінські дескриптори» (2004), положення яких були призначені для порівняння (верифікації) рівнів кваліфікації фахівців з метою впровадження трициклової системи вищої освіти. Фактично Дублінські дескриптори являють собою опис кожного з цих циклів через результати навчання, які у загальному вигляді являють собою визначення наступних компетентностей:

1. Знання і розуміння (Knowledge and understanding).
2. Застосування знань і розумінь (Applying knowledge and understanding).
3. Формування суджень (Making judgments).
4. Комунікація (Communication).
5. Уміння навчатися (Learning skills) [417, с. 22].

У робочій програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання упродовж життя. Європейська довідкова система» (2004), визначено вісім груп (domains) ключових компетентностей, кожна з яких включає перелік відповідних знань (knowledge), вмінь (skills) і цінностей (attitudes) [526, с. 7–8].

Представники ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку) визначають три категорії ключових концептуальних компетентностей: *автономна діяльність* (здатність захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби інших людей, складати та здійснювати плани та особисті проєкти); *інтерактивне використання засобів* (здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку, тексти, інформаційну грамотність та інтерактивні технології); *вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах* (здатність успішно взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати та вирішувати міжособистісні конфлікти) [390, с. 23]. Експерти ОЕСР вважають виділені ознаки критеріями, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей.

Європейський Парламент та Рада ЄС 17 січня 2018 року схвалили оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання впродовж життя (рекомендація 2018/0008 (NLE)), до яких належать: грамотність (Literacy competence), мовна компетентність (Languages competence), математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering), цифрова компетентність (Digital competence), особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence), громадянська компетентність (Civic competence), підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence), компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence).

Отже, основними європейськими підходами до визначення ключових компетентностей виступають демократичні принципи та індивідуалізм, що з інтернаціональних позицій визначають вміння діяти в складному сучасному житті.

Найбільш відомими авторськими класифікаціями ключових компетентностей вважаються типології І. Зимньої і А. Хуторського. Так, до складу ключових компетенцій А. Хуторський вводить такі їх різновиди: ціннісно-змістова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення [173, с. 9–10].

На сьогоднішній день найбільш психологічно обґрунтованою є класифікація ключових компетентностей І. Зимньої на основі таких положень: людина є суб'єкт спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв), людина виявляється в системі ставлень до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. М'ясищев); компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); професіоналізм включає компетентності (А. Маркова) [131]. І. Зимньою виділено три групи ключових компетентностей, а саме: ставлення до самої себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності і спілкування; компетентності взаємодії людини і соціальної

сфери; компетентності, що належать до діяльності людини [131, с. 23–25]. У цих групах вченою виділено десять компетентностей, п'ять з яких вона відносить до соціальних, а саме: компетентності здоров'язбереження, громадянськості, соціальної взаємодії, спілкування, інформаційно-технологічні [131, с. 29].

А. Лосєв зробив порівняння переліку ключових компетенцій із позицій педагогічного підходу – на прикладі класифікації А. Хуторського, і з позицій психологічного – на прикладі класифікації І. Зимньої [214, с. 106]. Погоджуємося з науковою позицією О. Лосєва, що розуміння компетентностей за А. Хуторським має змістове наповнення, пов'язане з необхідністю особистості взаємодіяти з суспільством, що є потребою соціальної особистості, тобто її соціальною мотивацією. Основою класифікації І. Зимньої стає потреба особистості в спілкуванні, розвитку і дії, що виступає джерелом внутрішньої мотивації та не залежить від зовнішніх (соціальних) умов [214, с. 108].

У перелік ключових компетентностей, визначених українськими педагогами (за матеріалами дискусій, організованих в рамках проєкту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», 2004 р.) увійшли наступні: *уміння вчитися; соціальна; загальнокультурна; здоров'язберігаюча, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська та підприємницька* [172, с. 85–89].

А. Грабовий виділив такі групи ключових компетентностей та їх складові: *соціальну* – здатність бути відповідальним, ініціативним, активним, мати динамічні знання, вміння працювати в команді, відкритість до світу та інших людей; *комунікативну* – вміння спілкуватися усно та письмово, рідною та іноземними мовами; *полікультурну* – не тільки оволодіння досягненнями культури, а й розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища; *інформаційну* – вміння знаходити, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел; *саморозвитку та самоосвіти* –

мати потребу й готовність постійно навчатися й вдосконалюватися; *продуктивної творчої діяльності* – вміння працювати творчо [79, с. 13].

Схожий перелік ключових компетентностей дорослих (на прикладі майбутніх вчителів-філологів) запропонувала В. Коваль: *соціальна, комунікативна, інформаційна, предметна, полікультурна, особисті якості, компетенції самоосвіти і саморозвитку, компетенції продуктивної творчої діяльності* [161, с. 163–164]. У ряді запропонованих автором цього різновиду ключових компетентностей присутні особистісні якості, які можна віднести до особистісної компетентності. Крім того, на нашу думку, потребують корекції і назви компетенцій самоосвіти і саморозвитку та компетенцій продуктивної творчої діяльності в цьому ланцюжку різновидів ключових компетентностей.

До складу ключових компетентностей дорослих (на прикладі вчителя) Ю. Лобейко, Т. Новіков, В. Трухачов зараховують такі їх різновиди: *спеціальну і професійну компетентність* щодо дисциплін, які викладаються; *методичну компетентність* щодо способів формування знань та вмінь студентів; *соціально-психологічну компетентність* щодо спілкування; – *диференціально-психологічну компетентність* щодо мотивів, здібностей, орієнтованості студентів; *аутопсихологічну компетентність* щодо досягнень та недоліків особистісної діяльності [210, с. 129]. Не погоджуємося з цими авторами, які до складу ключових компетентностей віднесли професійну компетентність, бо ключові і професійні компетентності складають різні групи компетентностей. Методична компетентність входить, на нашу думку, до складу професійної компетентності, а не ключових компетентностей.

В. Єгоровою визначено ключові компетентності як комплекс постійно збагачувальних особистісних якостей (характеристик), що забезпечують якісне і ефективне виконання професійної діяльності, сприяють самовдосконаленню, до складу якого можна зарахувати наступні: *фахова (гностично-когнітивна, науково-дослідницька, методична, організаційна, діагностична та рефлексивна), соціально-психологічна (соціальна, психологічна), інформаційно-технологічна (загального користування,*

спеціально-педагогічна), загальнокультурна (особистісна та міжособистісна) [117, с. 8].

У дослідженні О. Подліняєва значна увага звертається ключовим особистісним компетентностям. Теоретичною основою виокремлення ключових компетентностей у дослідженні цього вченого послужили методологічні положення особистісно-центрованого підходу, які він диференціює на: *інтерперсональні (компетентності самоактуалізації, що проявляються на рівні зовнішнього світу, в його безпосередній професійній діяльності) – діалогічна комунікативна спрямованість у взаємовідносинах; конгруентність; позитивне ставлення до інших; емпатія; толерантність; інтелектуальність; креативність; інтраперсональні компетентності (самоактуалізації особистості, які проявляються на рівні світу внутрішнього) – позитивна Я-концепція; автентичність; автономність; інтенціональність; інтернальність; відкритість особистому і професійному досвіду; вміння жити теперішнім часом [292, с. 94].*

О. Ходенковою було виокремлено чотири групи ключових компетенцій, а саме: *функціональні*, що включають гностичні і організаційні вміння; *науково-педагогічні*, що передбачають розвиток організаційних і технологічних вмінь; *особистісні*, представлені такими якостями особистості як рефлексія, гнучкість, емпатійність, комунікабельність, здатність до співпраці, емоційна привабливість; *етичні*, що засновані на сприйнятті та дотриманні норм поведінки, ділового етикету [435, с.170–171].

Г. Селевко визначив дещо інший склад ключових компетентностей із посиланням на документи ЮНЕСКО, а саме: *математичну, комунікативну, інформаційну, автономізовану, соціальну, продуктивну, моральну [359, с. 139–140]. В. Ягупов наголосив, що в Україні прийнято такий перелік ключових компетентностей: вміння вчитися; соціальна; загальнокультурна; здоров'язберезувальна; громадянська; інформаційна і комунікативна. Вчений зробив висновок, що найбільшого поширення набули такі види ключових*

компетентностей: *соціальна; навчально-пізнавальна; пожиттєва (соціально-трудова) та інформаційна* [482].

Науковці прагнуть довести прямий зв'язок ключових і професійних компетентностей, розробляють моделі ключових компетенцій для різних груп населення та організацій. Так, З. Якимовою і В. Ніколаєвою проведено порівняльний аналіз компетенцій професійного середовища і вишу і доведено, що в залежності від напрямку і рівня підготовки їх число може істотно відрізнятись, освітнє і професійне середовище використовують різні системи класифікацій компетенцій. Вчені відзначають, що в професійному середовищі використовуються, зазвичай, три ознаки для класифікації компетенцій, а саме: рівень поширення, рівень розвитку, сутність і зміст. Найпопулярнішою в професійному середовищі є перша ознака для класифікації компетенцій, відповідно з якою окреслюються корпоративні і професійні, що охоплюють сферу діяльності компанії (для загально-організаційного рівня); менеджерські та професійні компетенції (для рівня окремих посад) [483, с. 17].

Отже, ключові компетентності узгоджуються з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, мають прямий зв'язок з професійними компетентностями. Однак, конкретний перелік ключових компетентностей залежить, у першу чергу, від віку людини і може варіюватися у зв'язку з актуальною соціально-економічною ситуацією в країні і регіоні [328]. Для дорослих людей обов'язковими є *ціннісно-орієнтаційна, стратегічна, загальнокультурна, інформаційна, соціально-комунікативна, практично-діяльнісна, здоров'язберезувальна, аутопсихологічна компетентності*, які можна віднести до складу ключових, що розвиваються впродовж всього життя на двох рівнях – інтерперсональному та інтраперсональному.

Окрім того, можна зробити висновок, що незважаючи на постійну зацікавленість міжнародної громадськості у проблемі виокремлення ключових компетентностей, дотепер не існує їх єдиного узгодженого переліку. Цю особливість А. Хуторський пояснив тією обставиною, що такий перелік багато

в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні, який не завжди вдається досягти [173]. Підтримуємо думку науковця, який запропонував перелік ключових компетентностей деталізувати з урахуванням вікових особливостей особистості, навчальних предметів та освітніх галузей. Доречним вважаємо і твердження О. Даньшиної щодо закріплення і формування певних видів ключових компетентностей, перелік яких повинен розширюватися в результаті дорослішання та набуття дорослості особистості й її переходу на більш високий рівень освіти і розвитку з урахуванням майбутньої професійної діяльності [95, с. 26].

Труднощі у визначенні базового набору ключових компетентностей полягають в пошуку наукових підстав щодо їх виділення. Вважаємо, що з врахуванням сучасних психологічних досліджень класифікації ключових компетентностей у дорослому віці потребують уточнення.

Проаналізувавши результати проєктів (TUNING Європейської комісії) та досліджень окремих вчених (І. Зимня), виокремлено три групи ключових компетентностей: *особистісні* (ставлення до самої себе як особистості), *міжособистісні* (компетентності взаємодій людини в соціальній сфері) та *системні* (компетентності, пов'язані з діяльністю людини).

1.5. Структура та психологічні механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці

Тепер перейдемо до визначення структури досліджуваного феномена, що передбачає з'ясування їх компонентного складу та показників.

Приєднуємося до наукової позиції О. Овчарук, що поняття «ключові компетентності» належить до сфери узагальнених понять і містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей, ставлень та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини, від яких залежить особистий та суспільний

прогрес. Це означає, що ключові компетентності мають бути сприятливими для всіх членів соціуму незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови; узгоджуватися з етнічними, економічними та культурними цінностями суспільства і відповідати пріоритетам та цілям освіти, носити особистісно орієнтований характер [172, с. 8].

Отже, з урахуванням універсальності ключових компетентностей для різних професій і країн світу, зроблена спроба узагальнити їх компонентний склад на основі наукових досліджень таких вчених як М. Головань [73], А. Грабовий [79], І. Драч [104], В. Єгорова [117], І. Зимня [130-132], В. Коваль [161], Ю. Лобейко, Т. Новіков, В. Трухачов [210], О. Подліняєв [292], Г. Селевко [359], С. Ситніков [368], О. Ходенкова [435], В. Шадриков [457], В. Ягупов [482] та ін.

Л. Спенсер і С. Спенсер (L. Spencer, S. Spencer) обґрунтували «модель айсберга», у якій структура компетентностей включає поверхневий, проміжний та глибинний рівні. Поверхневі, на думку авторів зазначеної книги, доволі просто розвинути, а глибинні, що лежать в основі айсберга особистості, оцінити і розвинути важче. Також є проміжні базові якості, які знаходяться посередині. Так, до поверхневих базових якостей вчені відносять *знання і навички*, до проміжних належить *Я-концепція (установки, цінності або образ-Я-людини)*, а до глибинних – *мотиви та психофізіологічні особливості* [556].

В. Хутмахер (W. Hutmacher) у доповіді «Ключові компетентності Європи» виділив чотири компоненти у їх складі:

1) *інформаційна складова* – способи прийому, зберігання, оформлення та передачі інформації;

2) *проектувальна складова* – способи визначення цілей, ресурсів їх досягнення, дії, терміни виконання;

3) *оцінна складова* – способи порівняння результатів з цілями, класифікація, абстрагування, прогнозування, систематизація, конкретизація;

4) *комунікативна складова* – способи передачі інформації та залучення ресурсів інших людей для досягнення власних цілей [521].

І. Зимня зауважила, що ключові – це узагальнено презентовані основні компетентності, що забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. Вчена виокремила таку сукупність компонентів компетентності: а) готовність до прояву компетентності (*мотиваційний аспект*); б) володіння знаннями змісту компетентності (*когнітивний аспект*); в) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (*поведінковий аспект*); г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (*ціннісно-змістовий аспект*); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [131, с. 25–26].

В. Ширяєвою були визначені домінуючі компоненти універсальної ключової компетентності, а саме: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-комунікативний, рефлексивний*. *Мотиваційний компонент*, на думку вченої, включає мотиви; цілі; потреби в навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку; ціннісні установки актуалізації діяльності, що стимулюють творчі прояви особистості. *Когнітивний компонент* передбачає володіння логікою побудови причинно-наслідкових ланцюжків при вирішенні проблем; уміння оперувати протиріччями і вирішувати їх; навички системного підходу. *Діяльнісно-комунікативний* компонент виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями інших суб'єктів діяльності, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, опановувати способи вербального і невербального спілкування. *Рефлексивний компонент* виявляється в умінні суб'єкта свідомо контролювати результати своєї навчальної діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень [466, с. 94].

І. Драч визначив структуру ключових компетентностей як єдність компонентів – *когнітивного* (система знань предметної сфери, на основі яких формується компетентність), *діялісного* (сукупність умінь, що базуються на отриманому досвіді) та *особистісного* (сукупність важливих для соціальної та професійної діяльності якостей особистості). Особистісний компонент ключових компетентностей науковець розглянув як наскрізний та

інтегративний, оскільки він забезпечує успішність реалізації всіх їх видів і характеризує сформованість соціально-значущих якостей особистості, які необхідні для успішності життєдіяльності в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві, для соціально-психологічного та професійного розвитку майбутнього фахівця (*патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; моральна стійкість, непримиренність і протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціально-значущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; здатність активно відстоювати свої переконання; здатність до колективної діяльності; широкий світогляд; цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість; відповідальність; комунікабельність*) [104, с. 127–129].

С. Ситніков виділив у структурі ключових компетенцій три блоки: *мотиваційний, операційний і рефлексивний*. Перший блок, на думку науковця, передбачає усвідомлення змісту професійної праці, його цінності і значущості. Другий блок дозволяє оцінити можливість самореалізувати себе в професійній праці, з досвідом трудових операцій. Третій блок С. Ситніков пов'язав з самооцінкою особистості. Вчений пропонує оцінювати досліджувану дефініцію тільки в сукупності усіх названих блоків на основі принципу системності, що покликаний забезпечити фахівцю ефективне розв'язання реальних професійних ситуацій. Цей принцип, на думку науковця, підказаний Європейською системою кваліфікацій, де компетенція (компетентність) розглядається в єдності когнітивної, функціональної, особистісної та етичної складових, які можна інтерпретувати як «знаю», «вмію», «хочу» і «дію» [368, с. 82].

М. Головань презентував складові компетентностей із урахуванням їх функцій, а саме: *мотиваційно-спонукальна* (розвиток і набуття зрілої форми

думок, мотивів, цінностей, спрямованості особистості); *гностична* (інтерес і засвоєння особою накопичених людством знань, розширення особистістю освіченості, кругозору, ерудиції); *діяльнісна* (відбиття отриманих знань в практичній діяльності у вигляді умінь і навичок); *емоційно-вольова* (здатність людини до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості); *ціннісно-рефлексивна* (оцінне ставлення і усвідомлення людиною свого знання, поведінки, морального кодексу, інтересів, ідеалів і мотивів, цілісна оцінка самої себе як особистості); *комунікативна* (комунікабельність, відкритість до спілкування і збагачення у процесі міжособистісної взаємодії). Структуру феномена компетентності вчений порівняв зі структурою діяльності, до складу якої входять такі компоненти: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування діяльності, перелік дій, виконання дій. До внутрішньої структури компетентності науковець відносить: знання, пізнавальні та практичні уміння і навички, мотивацію, ставлення, цінності та етичні норми, емоції та вольові зусилля [73]. Отже, виокремлення структурних компонентів компетентностей науковці пов'язують з їх функціями.

І. Івашкевич досліджувала розвиток цього феномена на основі компетентнісного та особистісно-інтегративного підходів та довела, що вони інтегрують чотири аспекти його розвитку: *когнітивний* (знання, вміння та навички), *операціональний* (вміння використовувати ці знання, вміння та навички на практиці), *акмеологічний* (набуття професійно важливих та особистісних якостей та прагнення особистісної досконалості), *аксіологічний* (ціннісне самовизначення). При цьому дослідниця зазначила, що виявлення і розвиток професійно важливих якостей особистості, актуалізація й стимулювання мотивації досягнення, а також постійне особистісне зростання і вдосконалення, набуття людиною спеціальних знань, умінь і навичок відбуваються не спонтанно, а в процесі професійного навчання [138, с. 29].

Отже, ця вчена вважає основою розвитку компетентності *когнітивний, операціональний, акмеологічний, аксіологічний* компоненти.

На думку О. Цільмака, теорія та практика компетентностей базується на базисній та діяльній основі, що зумовлює компетентнісний механізм. Базисна – це певне підґрунтя, завдяки якому розвиваються та формуються у особистості певні компетентності. Структурно це підґрунтя науковець описав як взаємодоповнювальний та взаємозалежний комплекс біологічно зумовленої підструктури особистості (*темперамент, статеві, вікові властивості психіки, задатки, здібності тощо*) та психологічної підструктури (*індивідуальні риси та особливості характеру, схильності, властивості окремих психічних процесів, які стали властивостями особистості – пам'яті, емоції, мислення, сприйняття, почуттів та волі тощо*). Цей базис, як зауважив вчений, детермінує спроможність особистості до прояву певних компетентностей. Щодо діяльній основі дослідник розділив точку зору Дж. Равена і виділив такі складові компетентності: когнітивні (*знання, уміння, навички*), афективні (*настанова, емоції, стимул, цінності, ставлення*), вольові якості (*поведінкові зусилля, мобілізація енергії, настирливість*) і досвід (*уміння братися і вирішувати справу, співпрацювати, успіх, задоволення від виконаної справи тощо*). О. Цільмак зауважив, що головним у діяльній структурі є мотивація особистості, яка спонукає та спрямовує її, а також такі дії особистості, як: когнітивні, емоційно-оцінні, мотиваційні, вольові та операційні. До емоційно-оцінних дій вчений відніс наявність у особистості певного емоційного стану (настрою), до мотиваційних дій – потреби, стимул, цінності, ставлення, бажання, установки; до операційних – власну реалізацію дій [443]. Таким чином, розвиток компетентності особистості передбачає активну і усвідомлену трансформацію власних здатностей у важливі якості людини з урахуванням її активності та ініціативності упродовж усієї життєдіяльності, удосконалення свого внутрішнього світу, знаходження нових можливостей для власної самореалізації.

Отже, структурними компонентами розвитку ключових компетентностей зазвичай виступають: *мотиваційний, рефлексивний, поведінковий або діяльнісний, комунікативний, особистісний та інші компоненти.*

Критеріями розвитку ключових компетентностей як мірил, підстав і фактичних параметрів для їх оцінки, стали:

- *усвідомленість власних здатностей і поведінки* (М. Головань) [73];
- *професійна мотивація* (С. Ситніков, О. Цільмак) [368, 443];
- *суб'єктність поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях* (М. Головань, В. Петровський) [73, 285].

При виборі критеріїв дослідження враховувалися наукові позиції таких вчених як О. Новіков і Д. Новіков, які відзначили, що критерії повинні бути об'єктивними, адекватними, валідними, нейтральними щодо досліджуваних явищ, а сукупність критеріїв повинна доволі повно охоплювати всі суттєві ознаки досліджуваного явища, процесу [263, с. 142–143]. Незважаючи на певну умовність визначення критеріїв, без них неможливе якісне вивчення особливостей розвитку досліджуваного психологічного явища.

Аналіз різних підходів до структури досліджуваного феномена дав можливість виокремити такі його структурні компоненти згідно означених критеріїв:

- *інформаційно-рефлексивний* – усвідомлення власних здатностей;
- *мотиваційно-ціннісний* – мотиви, ціннісні орієнтації;
- *когнітивно-діяльнісний* – відбиття отриманих знань у вигляді умінь і навичок, поведінкових реакцій; набуття досвіду практичної діяльності.

Отже, в процесі дослідження було узагальнено та визначено структурні компоненти (*інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний*) та основні ознаки ключових компетентностей, які передбачають їх розвиток як цілісної системи. Вважаємо, що всі компоненти

ключових компетентностей знаходяться у взаємозв'язку і взаємодоповнюють один одного.

Розвиток компетентностей особистості також залежить від її внутрішнього потенціалу. Важливим етапом розробки концептуальних положень розвитку ключових компетентностей особистості в дорослому віці є аналіз психологічних механізмів, що забезпечують цей процес. Враховуємо в своєму дослідженні вислів класика психології С. Рубінштейна: «Можна наскільки є можливим розмірковувати над психічними процесами, називати їх різними іменами і абстрактно співвідносити з різноманітними зовнішніми і внутрішніми умовами, із соціальним середовищем, з використанням знаків тощо. Але істино наукове дослідження і пояснення їх неможливо без розкриття їх механізмів, без систематичного вивчення їх закономірних зв'язків з матеріальним субстратом [347, с.13]».

Для нашого дослідження вагомими стали результати докторських дисертаційних досліджень ряду науковців щодо визначення психологічних механізмів різних процесів, а саме: О. Коваленко – психологічні механізми міжособистісного спілкування людей похилого віку як сукупності взаємопов'язаних обставин зовнішнього та їхнього внутрішнього світу, котрі сприяють реалізації цього спілкування [160, с. 167]; В. Волошиної – психологічні механізми розвитку особистісних детермінант як глибинні взаємопов'язані психологічні утворення особистості, які виникають в результаті динамічного переструктурування системи особистісних, професійних та соціальних цінностей, що забезпечують особистісну змінюваність [64, с.170–171]; Т. Зелінської – психологічні механізми розвитку особистої амбівалентності в юнацькому віці як стан оптимальних взаємодій та співвідношень між її актуальними елементами, що й забезпечує функціонування, становлення та розвиток цієї системи [129, с. 206]; Л. Романюк – психологічні механізми розвитку особистості та становлення її цінностей як взаємодетермінуючі структури системи її внутрішнього і

зовнішнього світу, котрі впливають на поведінку та визначають її вчинки [344, с. 131].

В. Леонтьєв визначив психологічні механізми як відображення в психіці об'єктивних чинників, закономірностей людської взаємодії з оточуючим світом, як «розкодовані фактори» тих чи інших станів [206, с. 70]. І. Куришева під психологічними механізмами розуміла систему різних факторів, умов, засобів, відношень, зв'язків та інших психічних явищ [198, с.104]. Отже, узагальнення наукових підходів до визначення поняття «психологічні механізми» дало можливість стверджувати, що в сучасній психології ця дефініція розглядається як сукупність взаємопов'язаних обставин, глибинні психологічні утворення особистості, стан оптимальних співвідношень між елементами, система різних факторів, умов, засобів, відношень, зв'язків тощо.

Ряд науковців (Л. Анциферова [17], І. Булах [49], В. Волошина [64], В. Міляєва [241] та ін.) визначають психологічні механізми як функціональні способи перетворення особистості. Так, Л. Анциферова вважає, що психологічні механізми – це фундаментальні способи перетворення психологічної організації особистості, що в ній закріпилися, внаслідок чого з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується чи знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування [17, с. 8]. Приєднуємося до думки цих вчених, що психологічні механізми передбачають появу різних психологічних новоутворень.

У процесі дослідження детально вивчалися психологічні механізми, пов'язані з розвитком різних видів компетентностей, а саме: іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця (К. Олександренко [272]), часової компетентності особистості (О. Кузьміна [194]), соціально-психологічної компетентності в умовах дизонтогенезу (Ю. Корольова [175]), аутопсихологічної компетентності державних службовців (Н. Паєвська [281]), професійної компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації (В. Міляєва [241]) тощо.

Наприклад, В. Міляєва виділяє механізми розвитку професійної компетентності: засвоєння відповідної соціальної ролі, перетворення мотивів на цілі та цілей у мотиви, орієнтація і пристосування, формування власного психологічного захисту, накопичення й застосування професійного досвіду в нових умовах, формування адекватних оцінок і реакцій у різних ситуаціях (фрустрації, конструктивної діяльності тощо), досягнення запланованих результатів, здійснення впливу на себе та інших, ідентифікація з професійним взірцем, інтеріоризація професійних знань, а також автоматизація умінь і навичок [241].

Доведено, що психологічними механізмами розвитку ключових компетентностей дорослих виступають *рефлексія здатностей; особистісна і професійна ідентифікація; екстеріоризація домінуючих факторів професійної мотивації (в межах компанії); інтеріоризація цінностей компанії; трансформація знань, умінь і навичок у ключові компетентності (на основі досвіду)*. Більш детально розглянемо кожний психологічний механізм розвитку ключових компетентностей у дорослому віці.

Рефлексія є психологічним механізмом розвитку різних видів компетентностей (І. Булах [49], А. Карпов [149], М. Марусинець [234], М. Найдъонов [252] та ін.). Сутність рефлексії І. Булах вбачала в осмисленні та переосмисленні особистісних змістів (власних образів «Я»), які відбивають нові знання про самого себе. Тим самим рефлексивний аналіз, на думку вченої, призводить до переосмислення особистістю власних рис характеру, якостей, можливостей та здібностей і залежно від спрямованості осмислення актуалізуватися минулий образ «Я» (ретроспективна рефлексія), теперішній образ «Я» (ситуативна рефлексія) або майбутній образ «Я» (перспективна рефлексія) [49, с. 110]. І. Булах наголошувала на можливості переосмислення власних рис характеру, якостей, можливостей та здібностей з урахуванням минулого і теперішнього досвіду та прогнозування майбутньої діяльності. Відтак, рефлексія – механізм осмислення й переосмислення минулого, пізнання теперішнього та передбачення майбутнього.

А. Карпов виділив види рефлексії за часовим принципом (ретроспективна, ситуативна, перспективна рефлексія). Науковець також пропонував диференціювати рефлексію за її спрямованістю (інтра- та інтерпсихічна рефлексія). Інтрапсихічна рефлексія, на думку вченого, спрямована на сприйняття змісту своєї власної психіки та її аналізу, а інтерпсихічна рефлексія спрямована на розуміння психіки інших людей [149].

М. Марусинець зробила висновки, що, по-перше, рефлексія дає цілісне уявлення, знання про зміст, способи та засоби своєї діяльності, по-друге, дає змогу критично ставитися до себе і своєї діяльності; по-третє, робить людину суб'єктом своєї активності [234, с. 139]. Отже, найважливішою особливістю рефлексії є здатність особистості у дорослому віці керувати власною активністю, переключатися на нові механізми у зв'язку зі зміною цілей, задач, стратегій, умов діяльності. На основі узагальнення сучасних психологічних досліджень М. Марусинець довела, що проблема рефлексії розглядається у трьох напрямках:

- при вивченні мислення, коли людина виявляє умови і основи системи власних знань і мислення, набуває здатності мислити про те, як мислить, знати те, що знає (інтелектуальна рефлексія або рефлексія мислення);
- при вивченні самосвідомості, при самовизначенні суб'єкта щодо власного уявлення про себе, коли встановлюються внутрішні орієнтири і способи розмежування «Я» й «не Я», коли людина стає сама для себе об'єктом управління, а рефлексія стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання (особистісна рефлексія);
- у процесах комунікації і кооперації, тобто спільних діях та їх координації, коли рефлексія є способом розуміння себе через іншого, коли партнери не лише прогнозують дії один одного, а й, коректуючи свої дії, можуть впливати на іншого (міжособистісна або соціальна рефлексія) [234, с. 139–140].

У розвитку ключових компетентностей дорослих інтелектуальна, особистісна і міжособистісна *рефлексія* виступає як психологічний механізм, що передбачає не тільки осмислення власних дій і свого «Я», але й внутрішнього світу людей, з якими працює особистість.

Інтелектуальна та особистісна рефлексія є засобом адекватної самооцінки і передумовою самоконтролю, самовиховання, саморегуляції. Своєрідність внутрішнього світу дорослої людини, її індивідуальності виявляється в осмисленні власного «Я», у виробленні переконань, у побудові світоглядних позицій, що реалізуються в конкретній ситуації існування людини. Таким чином, рефлексія забезпечує постановку адекватних цілей, що відповідають здібностям особистості.

Міжособистісна рефлексія спрямована на іншу людину – партнера спільної діяльності. Саме цей вид рефлексії є засобом розуміння себе через іншого. Отже, міжособистісна рефлексія відіграє значну роль у взаємодії з іншими людьми та управлінні персоналом організації.

Ідентифікація – це механізм ототожнення себе з іншими людьми, що дозволяє засвоювати різні соціально-прийнятні норми поведінки. Сутність цієї дефініції розкривається в працях таких науковців як І. Бех [36], Е. Гофман (E. Goffman) [514], Л. Шнейдер [470], Е. Еріксон [479] та ін. Так, І. Бех визначення ідентифікації у психології розділив на три основні групи:

- як процес копіювання суб'єктом думок, почуттів, дій другої людини як моделі, процес засвоєння цінностей, норм, ідеалів, ролей і моральних якостей значущого іншого, що поєднується з проявом до нього симпатії і згодою на його контроль;

- як процес уподібнення значущому іншому, що супроводжується засвоєнням його цінностей, поглядів, настанов, специфічних форм поведінки;

- як процес ототожнення суб'єкта з іншою людиною, при цьому або підкреслюється необхідність наявності емоційних зв'язків між взаємодіючими індивідами як важлива умова ідентифікації, або сам феномен ідентифікації

описується переважно як емоційний. Найбільш виразно емоційне трактування ідентифікації виявляється у зарахуванні її до розряду феноменів, які мають виражену емпатійну природу [36, с. 20]. Отже, у процесі ідентифікації відображається вплив одного індивіда на інших, встановлення між ними емоційних зв'язків, наслідування поведінкових чи особистісних характеристик авторитетних людей. За допомогою механізму ідентифікації особистість засвоює соціальний досвід, оволодіває новими для неї властивостями і якостями.

Для нашого дослідження та визначення психологічних механізмів розвитку ключових компетентностей дорослих важливою є думка Е. Еріксона, що переживання почуття ідентичності з віком і в міру розвитку особистості посилюється [479]. Оскільки ідентичність пов'язується з структурною цілісністю особистості, то її доцільно співвіднести з ідентифікацією як механізмом і процесом, що забезпечують формування ідентичності [36, с. 22]. Таким чином, дорослий вік можна вважати основним періодом особистісної і професійної ідентифікації.

Особистісну ідентифікацію прийнято розглядати як набуття особистісних характеристик іншої людини, відтворення поведінкових або символічних форм, до яких належать дії суб'єкта ідентифікації. Е. Гофман (E. Goffman) підкреслював, що «розуміння людиною себе самої залежить не лише від того, як вона себе описує, але й від тих зразків, які вона наслідує [514, с. 56]». Особистісну ідентифікацію як психологічний механізм можна розглядати як перелік характеристик і здатностей, що доводять дорослій людині її унікальність.

У дорослому віці основною для людей стає професійна діяльність. *Професійна ідентифікація* передбачає наслідування професійних дій зразка (об'єкта) ідентифікації. Орієнтація на конкретну особу в професії передбачає вивчення її досвіду, набуття не тільки стійких вмінь і навичок професійної діяльності, але й ключових компетентностей, що визначають основні підходи до роботи. Процес професійної ідентифікації є відображенням суб'єктивної

активності особистості дорослого віку щодо перетворення навколишньої дійсності, вивчення професійного досвіду, можливостей роботи в команді.

Особливого значення набуває можливість *екстеріоризації* співробітниками їх домінуючих факторів професійної мотивації в межах компанії (систему мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки). Співробітник, який не має можливості задовольнити свої провідні потреби в компанії, зазвичай втрачає до неї лояльність та перестає себе з нею ідентифікувати.

Інтеріоризацію можна уявити як процес формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню зовнішньої соціальної дійсності (норм, цінностей, ідеалів тощо). Згідно позиції Л. Виготського, який описував механізм ціннісної інтеріоризації, спочатку формуються зовнішні – суспільні норми, а потім вони набувають особистісного значення, формують внутрішній світ людини [66]. У дослідженнях Б. Ананьєва «формування особистості шляхом інтеріоризації – привласнення продуктів суспільного досвіду і культури в процесі виховання і навчання – і разом з тим освоєння певних позицій, ролей і функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру. Всі сфери мотивації і цінностей детерміновані саме цим громадським становленням особистості [11, с. 248]».

Отже, в процесі професійного навчання дорослих механізм ціннісної інтеріоризації забезпечує усвідомлення особистістю цінностей компанії та загальнолюдських цінностей. Зовнішні ознаки професії та ціннісні установки компаній, де працюють фахівці, осмислюються ними через призму особистісних цінностей. На основі такої інтеріоризації формуються світогляд, що відповідає узагальненим нормативним суспільним цінностям. Формування власної системи цінності на основі суспільних і професійних відкриває особистості можливість бути визнаною в суспільстві як їх носія.

О. Огородников виділив чотири типи інтеріоризації цінностей в суспільстві. У першому типі відбір інформації заснований на суб'єктивній впевненості в тому, що ця інформація може бути схвалена і поширена в

соціальному оточенні; для цього типу характерний слабкий ієрархічний зв'язок цінностей-ідеалів і термінальних цінностей, і високий – термінальних та інструментальних цінностей. У другого типу цінності-ідеали визначають термінальні цінності, але інструментальні цінності суперечать термінальним, при формуванні та координації діяльності здійснюється опора на інформацію, нав'язану ззовні. У третього типу спостерігається слабка відповідність усіх трьох рівнів цінностей, ступінь актуальності інформації визначається на основі уявлень про схвалення і поширення інформації в соціальному оточенні. Четвертий тип, з високою ієрархічною залежністю трьох виділених рівнів цінностей, характеризується відбором і фільтрацією інформації за критерієм відповідності цієї інформації стійким ідеалам і цінностям індивіда, а при координації та оцінці результативності дій виникає орієнтація на традиції та інституційні норми [269]. Отже, для кожного типу притаманні свої ознаки інтеріоризації цінностей.

Цінності організації, де працюють дорослі люди, мають бути усвідомлені та прийняті її співробітниками, тільки тоді вони переходять у стійкі мотиваційні утворення. Інтеріоризація цінностей має різний ступінь вираження – від активної життєвої позиції дорослих як вираження високого ступеня прийняття ними цінностей компанії до активної протидії цим цінностям.

Механізм трансформації знань, умінь і навичок у ключові компетентності відбувається на основі досвіду до впровадження нових способів поведінки на робочому місці. Надзвичайно важливо, щоб особистість була готова експериментувати та впроваджувати нові моделі поведінки. Знання, що не застосовувалися на практиці зазвичай забуваються та втрачають своє значення й актуальність. Саме тому надзвичайно важливо надавати підтримку дорослих у поетапному набутті ЗУН і мотивувати їх впроваджувати отриманий досвід у практичну діяльність, визначати пріоритети навчання на розвитку ключових компетентностей як таких, що дають можливість особистості ефективно діяти в різних сферах життєдіяльності.

Таким чином, доведено, що психологічними механізмами розвитку ключових компетентностей дорослих виступають рефлексія здатностей; особистісна і професійна ідентифікація; екстеріоризація домінуючих факторів професійної мотивації (в межах компанії); інтеріоризація цінностей компанії; трансформація знань, умінь і навичок у ключові компетентності (через накопичення досвіду і досягнення запланованих результатів).

Висновки до першого розділу

Теоретичне вивчення сучасної психолого-педагогічної літератури дало можливість обґрунтувати наступні висновки, що стали основою дослідження розвитку ключових компетентностей особистості в дорослому віці.

Ідея компетентнісної освіти виникла у 60-х рр. ХХ ст. у США. Пізніше цей термін став використовуватися в рамках поведінкового підходу, а саме у кадровому менеджменті та професійному відборі. Орієнтація на компетентнісний підхід в Європі почала реалізовуватися з 1986 року шляхом створенням і впровадженням у Великобританії системи професійної кваліфікації. У 2000 р. в Європі компетентнісний підхід почав розвиватися з прийняттям Європейською комісією проєкту «Налаштування освітніх структур у Європі», який триває до цього часу. У 2005 р. за Болонським процесом прийнята Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО), що базується на Дублінських дескрипторах, ухвалених у 2004 році. Згодом, у 2008 р. затверджена Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ), у 2011 р. – Українська Національна рамка кваліфікації. Основними поняттями компетентнісного підходу є «компетенції» і «компетентність».

У психолого-педагогічній літературі феномен «компетенція», його зміст і сутність досліджується у межах різних наукових підходів, серед яких найбільш поширеними є: *поведінковий*, де компетенції окреслено через

основні якості людини, що сприяють ефективному виконанню професійної діяльності (Р. Бояціс, П. Грін, В. Кальней, Дж. Роберт, І. Родигіна, С. Шишов та ін.), *функціональний* – згідно якого визначаються ключові ролі, що декомпонуються у безліч компетентностей (С. Блекмен і А. Браун, Л. Джонес і Р. Мур, Л. Єлагіна, В. Коломін, Дж. Равен, С. Уїддет і С. Холліфорд, Ф. Хартл, І. Хаффенден, Т. Хюланд та ін.), *багатомірний і цілісний*, що охоплює знання, особистісні властивості та функціональні й поведінкові компетенції (Л. Бартмен, А. Воронкова, А. Гриньов, Д. Касаль і А. Дітріх, Ю. Одегов, Г. Руденко, Х. Шепер) та ін.

Окрім дефініції «компетенція» в сучасній літературі також існує поняття «компетентність», яке презентовано у наступних наукових підходах: *акмеологічний* – компетентність людини з вектором прагнення до найвищого ступеня розвитку (К. Абульханова, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Міхєєв), *аксіологічний* – ціннісна компетентність особистості з інтеграцією провідних загальнолюдських, професійних й національних цінностей (В. Рибалка, Н. Розов, В. Сластьонін), *гуманістичний* – компетентності, що актуалізують саморозвиток особистості на основі поваги та довіри до неї (А. Маслоу, К. Роджерс), *компетентнісний* – компетентність, що репрезентується досвідченістю суб'єкта, ефективним вирішенням ним певних життєвих проблем, якісним виконанням трудових функцій (І. Бех, Л. Помиткіна, Н. Ситник), *діяльнісний* – компетентності, які базуються на здатностях особистості до продуктивної й ефективної діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн), *особистісно-інтегративний* – компетентності, що передбачають індивідуальний досвід особистості через засвоєння знань, умінь і навичок, формування її ціннісних орієнтацій і світогляду (Б. Додонов, Л. Дорфман, О. Лазурський, К. Платонов) та ін.

Доведено, що існують відмінності у тлумаченні понять «компетенція» і «компетентність», вони є взаємопов'язаними, але нетотожними, де «компетентність» є поняттям ширшим, ніж «компетенція». Компетенції є поєднанням характеристик, що визначають вимоги до фахівця.

Компетентність заснована на компетенціях, які є її підґрунтям. На відміну від компетенцій, компетентності включають в себе не потенційні, а актуалізовані здатності ефективної діяльності в заданій сфері за рахунок практичного досвіду. Компетентності є результатом оволодіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до себе, інших та предмету діяльності.

Найбільш універсальними компетентностями, яких потребує сучасне життя, є ключові. Вчені (Б. Оскарссон, В. Хутмакер) також називають їх «життєвими», «надпредметними», «транс» або «міжпредметними». Ключові компетентності, за позицією більшості науковців, інтерпретуються як *властивості, якості особистості, універсальні навички, знання, здібності й моделі поведінки*, якими має володіти доросла людина для успішної життєвої і професійної діяльності, незалежно від обраної професії та країни проживання. Такій компетентності, як інтегративній якості, притаманні емерджентність і суб'єктивізм. Саме сукупне функціонування її взаємозв'язаних елементів породжує якісно нові властивості (*емерджентність*) (О. Яригін). Компетентність завжди особистісно забарвлена якостями конкретної людини, є продуктом навчання та набуття нею індивідуального досвіду (*суб'єктивізм*) (В. Петровський, С. Рубінштейн).

У нашому дослідженні **ключові компетенції** – це система потенційних знань, умінь, навичок, поведінкових зразків, необхідних для якісної продуктивної діяльності людини. Поняття **«ключові компетентності»** розуміємо як емерджентний комплекс актуалізованих здатностей людини та її особистісних ставлень до себе, інших та предмету діяльності, що виявляється у поведінці й визначає успішність особистості в різних сферах життєдіяльності на основі накопиченого досвіду. **«Розвиток ключових компетентностей дорослих»** – це процес кількісних та якісних змін потенційних здатностей та особистісних якостей людини як результатів цілеспрямованого професійного навчання, засвоєння прогресивного досвіду, саморозвитку та досягнення особистісної зрілості людини.

Проаналізувавши результати проєктів та досліджень окремих вчених, виокремлено три групи ключових компетентностей: *особистісні, міжособистісні, системні*.

Теоретичний аналіз надав можливість визначити структурні компоненти досліджуваного психологічного утворення, які перебувають у взаємозв'язку й взаємодоповнюють один одного: *інформаційно-рефлексивний* – усвідомлення власних здатностей; *мотиваційно-ціннісний* – мотиви, ціннісні орієнтації; *когнітивно-діяльнісний* – відбиття отриманих знань у вигляді умінь і навичок, поведінкових реакцій; набуття досвіду практичної діяльності.

Виділені наступні *критерії дослідження ключових компетентностей*: *усвідомленість своїх здатностей і поведінки; професійна мотивація; суб'єктність поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях*.

Теоретично доведено, що існують психологічні механізми розвитку здатностей особистості, а розвиток компетентностей особистості залежить від її внутрішнього потенціалу. У процесі дослідження визначено, що психологічними механізмами розвитку ключових компетентностей дорослих виступають *рефлексія здатностей; особистісна і професійна ідентифікація; екстеріоризація домінуючих факторів професійної мотивації (в межах компанії); інтеріоризація цінностей компанії; трансформація знань, умінь і навичок у ключові компетентності (через накопичення досвіду і досягнення запланованих результатів)*.

Отже, у межах різних підходів розвиток ключових компетентностей учені розглядали як запоруку актуалізації здатностей особистості, соціальної інтеграції, розширення можливостей її працевлаштування і самореалізації як у професії, так і в особистому житті. Високої значущості розвиток ключових компетентностей набуває саме у дорослому віці.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Розвиток ключових компетентностей у ранній, середній та пізній вікових стадіях дорослого віку

Дорослість – це період онтогенезу, що характеризується інтенсивним розвитком людини, розкриттям її особистісного потенціалу, можливостей і здібностей, досягненнями у професійній кар’єрі та сімейному житті.

Майже всі дослідники дорослого віку відмічають недостатню вивченість цього періоду, суперечливість думок та багатоваріантність суджень. Так, І. Солоднікова відзначила: «Той факт, що вікові періоди наступні за шкільним залишаються багато в чому «білою плямою» для вітчизняної вікової та соціальної психології, не в останню чергу пояснюється тим, що після закінчення школи не існує єдиного для всіх інституту соціалізації. Однак дорослість потребує вивчення хоча б тому, що це найбільш тривалий віковий період в життєвому циклі» [385, с. 157]. В. Чорнобровкіна пояснила слабку розробленість психології особистості в дорослому віці тією обставиною, що тривалий час увага дослідників до психологічних аспектів зазначеного віку реалізовувалась в роботах, спрямованих на вивчення поведінки та діяльності дорослої людини в тих або інших специфічних умовах – найчастіше, в умовах різних видів професійної діяльності, різних типів ситуацій (стресових, напружених, екстремальних тощо) або під кутом зору розвитку окремих психічних функцій (зокрема, пізнавальних психічних процесів). Тим самим психологія особистості в дорослому віці як самодостатня й самоцінна галузь, на думку вченої, довго не оформлялась в окреме предметне поле досліджень [450, с. 172].

Одним із критеріїв дорослішання людини є досягнення зрілості. Проблема зрілості особистості висвітлюється у сучасній вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі в працях таких науковців як Б. Ананьєв [11], С. Змейов [135; 136], Є. Льїн [137], І. Кон [177], С. Максименко [226; 227], Г. Оллпорт (G. Allport) [273], А. Реан [338], К. Роджерс (C. Rogers) [342], О. Сапогова [355], І. Солоднікова [385], Т. Титаренко [409], О. Штепа [472] та ін.). Ці вчені не лише широко використовують терміни «дорослість» і «зрілість», але й визначають їх відмінні ознаки.

У процесі розрізнення понять «дорослість» і «зрілість» імponує думка Є. Льїна, який показав, що термін «дорослий» дійсно є близьким за значенням до поняття «зрілий». Однак, перше більшою мірою належить саме до віку людини, тоді як друге – до основних її ознак, оцінки розвитку. Тому, стати дорослим, ще не означає досягти зрілості. Зрілість приходить не з віком, а з прийняттям відповідальності [137, с. 38]. Крім цієї основної ознаки, до характеристик зрілості вчений долає наступні: розумну незалежність, здатність відрізнити реальність від вигадки, обґрунтоване відчуття цілісності власної особистості та наявність моральних норм, гнучкість і здатність до адаптації, толерантність, самокритичність, духовність [137, с. 42-43].

У контексті співвідношення понять «дорослість» і «зрілість» доречним є визначення, запропоноване С. Змейовим: «доросла людина – це особа, яка володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатнім для відповідальної і самокерованої поведінки [135, с. 94]». За позицією І. Кона зрілою є «особистість, яка активно володіє своїм оточенням, має стійку єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій і здатна правильно сприймати людей і себе [177, с. 177]». Отже, зрілість не є віковою категорією, а залежить від сформованості цілого ряду ознак, із яких «відповідальність» стає головною.

Є. Ільїн виокремив різні види зрілості: *хронологічну, фізіологічну, соціальну, інтелектуальну, професійну, особистісну*. Останній тип зрілості, на думку автора зазначеної класифікації, є найбільш важливим [137].

Тепер визначимо особливості дорослості, які знаходять висвітлення в працях таких науковців як Т. Дзюба, О. Коваленко [100], Г. Крайг, Д. Бокум [180], О. Сапогова [355], В. Слободчиков [373; 375], А. Реан [338] та ін. Так, О. Сапогова зі зрілістю пов'язала такі особистісні властивості та якості як: 1) вміння брати на себе відповідальність, приймати рішення; 2) прагнення до влади і організаційні здібності; 3) здатність до емоційної і інтелектуальної підтримки інших; 4) впевненість у собі і цілеспрямованість; 5) здатність до філософських узагальнень; 6) захист системи власних і життєвих принципів; здатність чинити опір проблемам реальності за допомогою розвинутої волі; 7) формування індивідуального життєвого стилю; 8) прагнення впливати на світ та передавати досвід молодому поколінню; 9) реалізм, раціоналізм, тверезість у оцінках життєвих подій; 10) стабілізація системи соціальних ролей тощо. Вчена доводить, що за рахунок цих новоутворень у значної кількості дорослих людей віком до 40 років (середина дорослого періоду) формується стійкість до життя і впевненість у собі [355, с. 26]. Більшість із перерахованих властивостей та ознак можна розглядати як сформовані ключові компетентності. Отже, можна стверджувати, що у дорослому віці ключові компетентності відіграють у житті людини основну роль, оскільки дають можливість правильно організувати життєдіяльність із урахуванням особливостей кожної конкретної особистості.

Розгорнуті особливості психологічно-зрілої людини наведені в книзі Л. Х'єлла і Д. Зіглера, які аналізують позицію Г. Оллпорта з цього питання та наводять шість основних ознак зрілості, а саме:

1. Зріла людина має широкі межі «Я». Зрілі індивідууми можуть подивитися на себе «з боку». Вони беруть активну участь у трудових, сімейних і соціальних відносинах, мають хобі, цікавляться політичними і релігійними питаннями і всім, що вони вважають значущим для себе.

2. Зріла людина здатна до теплих, близьких дружніх та соціальних відносин. На думку Г. Оллпорта, існують два різновиди теплих міжособистісних взаємин, що підпадають під цю категорію: *дружня інтимність і співчуття*. Дружньо-інтимний аспект теплих взаємин виявляється, як зауважував вчений, в здатності людини виявляти глибоку любов до сім'ї та близьких друзів, що не заплямована відчуттям власника або ревнощами. Співчуття відображаються в здатності людини бути терпимою до відмінностей (в цінностях або установах) між собою та іншими, що дозволяє їй демонструвати глибоку повагу до інших, визнавати їх позицію, а також спільність з усіма людьми.

3. Зріла людина демонструє емоційну безтурботність самоприйняття. Дорослі люди мають позитивне уявлення про самих себе і здатні терпимо ставитися як до різних дратівливих явищ, так і до власних недоліків. Вони також вміють керувати з власними емоційними станами.

4. Зріла людина демонструє реалістичне сприйняття, досвід і домагання. Психічно здорові люди бачать речі такими, якими вони є, а не такими, якими вони хотіли б їх бачити. У них здорове почуття реальності: вони не сприймають її спотворено, не перекручують факти. Більш того, здорові люди мають відповідну кваліфікацію і знання в своїй сфері діяльності. Вони можуть надавати пріоритет важливим колективним справам, а не особистим бажанням та імпульсам.

5. Зріла людина демонструє здатність до самопізнання і почуття гумору, що перешкоджає самозвеличуванню і пустому базіканню. Вона дозволяє людям бачити і приймати вкрай абсурдні аспекти власних і чужих життєвих ситуацій.

6. Зріла людина володіє цілісною життєвою філософією. Зрілі люди здатні бачити цілісну картину завдяки ясному, систематичному і послідовному виділенню значимого в своєму житті. Г. Оллпорт вважав, що не потрібно бути Аристотелем і намагатися сформулювати інтелектуальну теорію сенсу життя. Замість цього людині просто потрібна система цінностей, яка містить головну

мету або тему, що і робить її життя значущим. У різних людей можуть формуватися різні цінності, навколо яких буде цілеспрямовано вибудовуватися їх життя. Точка зору Г. Оллпорта з цього приводу полягає в тому, що доросла особистість має глибоко вкорінений в собі набір певних цінностей, які і служать об'єднувальною основою її життя [273; 404, с.199 – 200].

Так, В. Чорнобровкіною було доведено, що з дорослістю та зрілістю психологи пов'язують такі *особистісні характеристики*, як: уміння брати на себе відповідальність, приймати рішення; здатність до емоційної й інтелектуальної підтримки інших, прагнення впливати на світ і «віддавати» індивідуальний досвід молодшому поколінню; упевненість у собі й цілеспрямованість; схильність до філософських узагальнень, захист системи власних принципів і життєвих цінностей; здатність протистояти тиску реальності за допомогою розвинутої волі, долати життєві кризи; формування індивідуального життєвого стилю, стратегії життя, життєвого наративу, життєвого світу, або ментальної моделі світу; прагнення до лідерства та організаторські здібності; реалізм, раціоналізм, тверезість в оцінках і почуття «здійсненності» життя; стабілізація системи соціальних та особистісних ролей; виявлення життєтворчої активності та ін. [450, с. 172-173]. Вчена зробила висновок, що людина дорослого віку досягає такого рівня розвитку, коли стає спроможною керувати власним життям, приймати відповідальні життєві вибори, вирішувати протиріччя життєдіяльності на основі розвиненої суб'єктності та внутрішньої свободи [450].

За науковою позицією Т. Дзюби, О. Коваленко до особливостей людини дорослого віку належать наступні: *асинхронність*, тобто нерівномірність розвитку окремих її структур (емоцій, потреб, свідомості); *гнучкість*, як здібність відмовитися від одного способу дій на користь іншого, більш *економного* (К. Шайе); як швидкий, легкий перехід від одного класу предметів до іншого (С. Рубеновіц, Дж. Гілфорд); швидкість переходу від свідомого до підсвідомого (Р. Кеттелл) та здібність особистості адаптуватися до

неочікуваних змін (Л. Хаскел); *включеність* як задоволення від власної діяльності, впевненість у собі [100, с. 25-26]. Вважаємо, що особливості людини в період дорослості, виокремленні цими вченими, стисло і чітко відображають також їх особистісні зміни.

Для основних позицій нашого дослідження важливою є думка Г. Крайг і Д. Бокум, «хоча у дорослих людей не існує етапів фізичного розвитку, які можна порівняти з періодом статевого дозрівання, і немає чітких когнітивних стадій, у них є обумовлені культурою соціальні характеристики, такі як ролі і взаємини, що є частиною сімейного та професійного циклів. Соціальний та емоційний розвиток, на думку науковців, поєднується з поступовими фізичними змінами, що відбуваються упродовж дорослого віку, а також із зростанням обсягу знань, умінь і досвіду [180, с. 561]». Отже, у дорослому віці накопичуються не лише ЗУН, але й досвід, що є базисом розвитку ключових компетентностей людини.

У сучасній психології дуже поширеною є наукова думка зазначених вище науковців щодо неоднозначності визначення вікових меж і стадій дорослості, бо головною особливістю у період дорослості, на думку вчених, є відносна залежність психологічного розвитку від хронологічного віку. Зміни мислення, поведінки та особистості дорослих більше визначаються умовами й обставинами їх життєдіяльності (*цілями, установками, досвідом, родом занять*) [180]. Вчені доводять, що «відбулося «розмивання традиційних життєвих періодів», яке призвело до більшої гнучкості вікових періодів у наш час порівняно з минулим. «Нетрадиційні» студенти повертаються до навчання у віці 35-45 років, або пізніше; багато пар відкладають народження першої дитини до середини або кінця третього десятка життя; шлюби, розлучення і повторні їх реєстрації зустрічаються упродовж усього життя, а не тільки в період ранньої дорослості [180, с. 563]». Аналогічної думки притримуються й автори книги «Психологія людини від народження до смерті» за редакцією А. Реана, що точно вказати межі стадій розвитку дорослих людей доволі складно, якщо це взагалі можливо [333, с. 92]. Науковці стосовно до дорослої

людини використовують поняття «вікові години» як внутрішній часовий графік життя, який використовується як критерій її розвитку в дорослості; засіб дізнатися про те, наскільки людина в своєму розвитку випереджає ключові соціальні події, що припадають на період дорослості, або відстає від них [333, с. 401].

За О. Кроніком, Є. Головахою в психології виділяють чотири види віку: *хронологічний, або паспортний*, що засвідчує тривалість існування індивіда з моменту його народження до сьогоднішнього дня; *біологічний, або генетичний, функціональний, фізіологічний*, що вказує на відповідність стану організму, його функціональних систем певному моменту життя людини; *соціальний (громадянський)*, що оцінюється за ступенем відповідності статусу людини існуючим нормам культури, вимогам суспільства; *психологічний*, що зумовлюється закономірностями формування організму, умовами життя, навчання і виховання. Вихідними для авторів презентованих вище видів віку служать поняття про сприйняття людиною подій свого життя і встановлення взаємозв'язків між ними (*причинно-наслідкових і цільових*). Причинно-цільовий підхід розглядається дослідниками як своєрідний каркас психологічного часу особистості в біографічному вимірі. Але ідея науковців визначати людиною значущість життєвих подій лише через включеність останньої у систему причинно-наслідкових та інструментально-цільових зв'язків подієвої мережі є, на наш погляд, не досить обґрунтованою [181].

Психологічний вік безпосередньо пов'язаний із розумінням психологічного часу особистості, або оцінкою людиною свого віку у внутрішньому світі. Психологічний вік вказує на те, наскільки людина адаптована до вимог навколишнього світу та включає: рівень інтелекту, здатність до навчання, рухові навички, суб'єктивні чинники (*почуття, установки, мотиви*) [333, с. 402].

У сучасній психології особистісно-часова проблематика активно розробляється зусиллями К. Абульханової, Т. Березіної [1], В. Ковальова [159], В. Моргун [246], Л. Тарасової й С. Ковальова [403] та ін. У концепціях,

що розвивають цей напрямок, вводиться поняття «особистісний час». Так, В. Ковальов окреслив це поняття як «діяльнісно-усвідомлену організацію особистістю процесів сприйняття і переживання, спогадів і передбачення, планування і прогнозування перебігу часу власного життя, своїх практичних дій з використанням часу [159, с. 218-219]». Відносно до часу життя вчений виокремив декілька типів поведінки людини в дорослому віці: *стихийно-звичайний* (особистість знаходиться в залежності від подій і не встигає за часом, поведінка характеризується ситуативністю, безініціативністю, фрагментарністю); *функціонально-дієвий* (особистість активно організовує перебіг подій, спрямовує їх хід, але ініціатива охоплює лише окремі їх періоди, у людини відсутня «життєва лінія»); *споглядально-пролонгований* (особистість пасивно ставиться до часу свого життя, у неї відсутня чітка його організація); *творчо-перетворювальний* (особистість пролонговано організовує час, пов'язує його зі змістом життя, з вирішенням суспільних проблем, творчо оволодіває часом) [159]. Типологія В. Ковальова ієрархічна, бо перший тип поведінки людини по відношенню до часу свого життя є найменш досконалим, а останній, навпаки, наближеним до ідеалу. Отже, ставлення людини до часу визначає її стиль життя і типи поведінки.

Важливо, що К. Абульханова і Т. Березіна виокремлюють такі напрямки щодо вивчення життєвого шляху людини як *структурний і динамічний*. Життєвий шлях розглядається вченими як специфічний, розгорнутий у часі процес, в якому перетинаються дві основні детермінанти: зовнішня і внутрішня, які відтворюють сам суб'єкт [1, с. 83]. У структурі життєвого шляху людини науковці виділяють такі одиниці: події, заняття, сфери життя. Динамічний підхід передбачає вивчення змін життєвого шляху людини, її особистісних механізмів і способів життєдіяльності. Він відрізняється від біографічного і подієвого підходу і методів дослідження життєвого шляху особистості та дозволяє розкрити відмінності не кожної окремої біографії, а різних типів особистостей за способами організації часу життя [1].

В. Моргун розробив ієрархічну структуру просторово-часових орієнтацій особистості та прийшов до висновку, що темпоральна культура людини виявляється, коли вона: а) адекватно усвідомлює особливості свого темпераменту і враховує його під час формування індивідуального стилю діяльності; б) керує власною довільною і післядовільною увагою; в) своєчасно вирішує проблеми свого особистого розвитку згідно з віковою періодизацією життєвого шляху; г) не замикається у вузько кон'юнктурних часових рамках поточної політичної епохи; д) усвідомлює основні екологічні загрози ноосферної ери [246, с. 38].

Ряд науковців (*К. Абульханова, Б. Ананьєв, І. Кон та ін.*) відзначають розбіжність вікової і особистісної періодизації, що спричинена нерівномірністю і гетерохронністю процесу розвитку людини. Погоджуємося з думкою М. Гордієнко, що «при спробі осмислення дорослості психологічні критерії стрімко суб'єктивуються, оскільки центральним моментом переживання себе як дорослого для людини є її власне ставлення до віку, віднесення себе до певної вікової когорти [78, с. 13]». Вчена приходять до висновку, що людина стає дорослою на підставі поєднання в ній історичних, соціально-економічних і особистісних факторів.

У зв'язку з цим Л. Яновська відзначила, що особливості дорослої людини багато в чому визначаються соціально-психологічними факторами. Цим науковцем здійснено аналіз дорослого віку як періоду формування здатності людини до життєтворчості. Ґрунтуючись на роботах Б. Ананьєва, В. Рибалко, В. Слободчикова, Г. Цукерман, Р. Шайі, Е. Еріксона, вченою відзначено, що проблема дослідження зазначеного вікового періоду полягає в тому, що акцент зміщується з вивчення психофізіологічного й інтелектуального розвитку на соціально-психологічний. Основні етапи і кризи розвитку, на думку Л. Яновської, пов'язані зі зміною соціальних відносин. Психологічні особливості і зміни дорослої людини описуються через особливості організації когнітивної і змістової сфер психіки. На підставі аналізу різних наукових підходів до періодизації дорослого віку та з

урахуванням особливостей вікових криз, у дослідженні було виділено такі вікові періоди: від 25 до 35 років, від 35 до 45 років і від 45 років до 60 [486].

Отже, специфіка розвитку особистості дорослих визначається різними групами факторів: *історичними, соціально-економічними, психологічними, особистісними* тощо.

Як зауважила Т. Дуткевич, періодизація психічного та особистісного розвитку людини поділяється на часткові (*охоплюють частину життя*) і повні (*охоплюють все життя*). Наприклад, до другої групи належать періодизації Ш. Бюлер, Е. Еріксона, Б. Ананьєва [107, с. 57]. Розглянемо, у першу чергу, відомі повні періодизації розвитку людини. Так, Ш. Бюлер у своїй періодизації так презентувала етапи розвитку: до 16–20 років – рання дорослість: відсутність сім'ї, професійного та життєвого шляху; від 16–20 до 25–30 років – самовизначення, створення сім'ї; від 25–30 до 45–50 років – зрілість, сім'я, суспільне визнання, наявність конкретних життєвих цілей, самореалізація; від 45–50 до 65–70 років – старіння, душевна криза, зникнення самовизначення; від 65–70 років – старість, відсутність соціальних зв'язків, втрата цілей, самозавершеність [559].

Е. Еріксон створив епігенетичну концепцію розвитку особистості. В основі його періодизації покладено три процеси розвитку: соматичний, соціальний і розвиток свідомого «Я». Вчений виокремив вісім фаз розвитку: перша – грудна фаза (до 1 року), друга – повзункова (до 3-х років); третя – дошкільна (до 6 років); четверта – передпубертатна (до 12 років); п'ята фаза – юність (до 20 років). Стадії розвитку людини дорослого віку за Е. Еріксоном включають: *ранню дорослість* (від 20 до 40-45 років – шоста фаза), *середню дорослість* (від 40-45 до 60 років – сьома фаза) і *пізню дорослість* (понад 60 років – восьма фаза) [18; 478].

С. Гузенко зазначено, що перші п'ять фаз розвитку, що тривають до періоду пізньої юності, у Е. Еріксона відповідають біологічно зумовленим стадіям психічного розвитку З. Фрейда – оральної, анальної, фалічної, латентної та генітальної, які науковець доповнив аналізом їх соціальної

складової. Ще три стадії – рання зрілість, зрілість і пізня зрілість – є тим новим, що Е. Еріксон вніс у вивчення розвитку людини порівняно з попередниками [91, с. 65–66].

Моменти переходу від однієї стадії розвитку до іншої Е. Еріксон називав кризами. Він розглядав два протилежних новоутворення, що надавала криза особистості в разі успішного або неуспішного її проходження, та визначив основні дихотомії (*протилежності*), притаманні для різних стадій психосоціального розвитку особистості. Що стосується дорослого віку, то позитив і негатив у ранній зрілості вчений вбачав в інтимності – самотності; у зрілості – творчій активності – зосередженості на собі; у пізній зрілості – відчутті повноти життя – відчаю. Здобуття цілісності особистості, на думку Е. Еріксона, відбувалося в результаті синтезу всіх новоутворень попередньої стадії як формування внутрішньої ідентичності [479].

Іноземний психолог Б. Ананьєв наполягав на ґрунтовному вивченні вікової психології зрілості або дорослості. Він доводив, що психологічні характеристики дорослих людей виконують функції еталонів у співвідношенні з різними станами зростання, дозрівання і формування особистості в періоди дитинства, отрочтва та юності. На ці еталони орієнтовані оцінки зрушень у розвитку людини від дозрівання до зрілості, вимір цього руху і визначення критеріїв зрілості – загальносоматичної, статевої, інтелектуальної, громадянської тощо [11, с. 230]. На думку вченого, індивідуальний розвиток дорослої людини є продовженням онтогенезу після ранньої юності і проходить стадії молодості (рання дорослість), дорослості (середня дорослість), зрілості (пізня дорослість) та старості. Б. Ананьєв зіставив метричні характеристики нижніх і верхніх меж дорослості у різних періодизаціях (Д. Біррен, Д. Бромлей, В. Бунак, Д. Векслер, В. Гінзбург, Г. Гримм та ін.) [11, с. 235-236]. Науковцем був зроблений висновок, що всі вікові періоди в межах зрілості вимірюються 15-25 роками, за винятком ранньої дорослості, що триває, за Д. Бромлеєм всього 4 роки (від 21 до 25 років), а за Д. Бірреном – 8 років (від 17 до 25 років). Середня дорослість, за Д. Бромлеєм, – це 25-40 років, а за Д. Бірреном – 25-50

років життя. Пізня дорослість, або зрілість датується В. Бунаком і В. Гінзбургом – 24-55 роками, Д. Бромлеєм – 40-55 роками, а Д. Бірреном – 50-75 роками [167, с. 236]. Б. Ананьєв також відмічав, що немає серйозних емпіричних підстав для тієї або іншої періодизації та слабку розробленість проблем вікової мінливості психічного розвитку дорослих людей [11, с. 237]. Дослідником, на жаль, не встановлено відповідних чітких вікових меж періодизації розвитку людини.

На розмитість меж вікової періодизації в дорослому віці вказав також А. Реан. Вчений здійснив порівняльний аналіз періодизацій різних стадій дорослості відомих науковців. Так, дослідник показав, що рання дорослість розглядається по-різному, а саме: від 21 року до 25 років (D. Bromley, 1966); від 17 до 25 років (Birren, 1964); від 20 до 25 років (E. Erikson, 1963); від 20 до 40 років (Г. Крайг, 2000).

Середня дорослість визначається як вік: від 25 до 50 років (Birren, 1964); від 25 до 60 років (E. Erikson, 1963); від 35 до 60 років (Д. Фельдштейн, 1999); від 40 до 60 років (Г. Крайг, 2000); від 40 до 65 років (Квінн В., 2000).

Пізня дорослість (*похилий вік*) розглядається як вік: від 50 до 75 років (Birren, 1964); від 40 до 55 років, а з урахуванням перехідної стадії – до 65 років (D. Bromley, 1966); від 65 років (Erikson E., 1963); від 60 років (Г. Крайг, 2000); від 60 до 75 років (Фельдштейн Д. І., 1999); від 65 років (В. Квінн, 2000) [333, с. 92]. Отже, як Б. Ананьєв, так і А. Реан апелюють до відомих періодизацій дорослого віку таких науковців як Д. Біррен (D. Birren, 1964), Д. Бромлей (D. Bromley, 1966), В. Бунак (1965), Е. Еріксон (E. Erikson, 1963), які здійснювали власні дослідження ще в ХХ столітті.

Із сучасних вітчизняних періодизацій розвитку людини виокремлюються моністична концепція багатовимірного розвитку особистості В. Моргуна та схема періодизації, яка базується на п'яти інваріантах структури особистості: 1) *просторово-часова орієнтація* (на минуле, сучасне, майбутнє); 2) *потребо-вольові, естетичні, емоційні переживання* (негативні, амбівалентні, позитивні); 3) *змістова спрямованість діяльності особистості*

(на предмет – засіб – продукт: праця, на інших людей, спілкування; на процес: гра, на самого суб'єкта, самодіяльність); 4) *рівні опанування діяльності особистістю* (навчання, відтворення, пізнання (учіння), творчість); 5) *форми реалізації діяльності* (моторна, перцептивна, мовленнєва, розумова) [247, с. 206]. Усе життя людини науковець розділив на три основні періоди: у першому – переважає ділова спрямованість особистості на предметно-знарядчево-продуктивне пізнання та перетворення довкілля; у другому – спілкування (у підлітковому віці – у вигляді товаришування й дружби, в ранній юності – у формі емоційно забарвленого кохання, а в молодості – створення сім'ї та народження й виховання дітей); третій – пов'язується із самодіяльністю, що виявляється в самореалізації, самоактуалізації зрілої особистості. У межах трьох основних періодів В. Моргун виділив дев'ять вікових етапів періодизації багатовимірного розвитку особистості впродовж життя, що мають властиву для них просторово-часову орієнтацію й емоційну забарвленість, складаються із трьох стадій – навчання, відтворення, творчості, кожна з яких має такі фази: моторна, перцептивна й мовленнєво-розумова. Переходи між періодами та фазами відзначаються кризами розвитку особистості, серед яких найвідповідальнішими, на думку автора цієї концепції, є – криза новонародженості, криза дитинства, що пов'язана з переходом до шкільництва, і криза молодості, що визначає перехід до самостійного дорослого життя [247, с. 209].

Онтогенез дорослої людини В. Моргун поділив на чотири періоди: молодість (19-28 років); дорослість (29-45 років); зрілість (46-60 років) та старість (61 рік і довгожителство). Вчений відзначив, що кожен новий період вікового розвитку змінюється нормативними кризами людини дорослого віку: криза молодості «сім'я, покликання» (27-33 роки); криза дорослості «визнання» (39-45 років); криза зрілості «наставництво» (55-65 років); криза сенсу життя «мудрість і спокій» [247, с. 210].

Інтегральна періодизація загального психічного розвитку особистості в онтогенезі розроблена В. Слободчиковим. Науковець відмітив однотипність

існуючих класифікацій розвитку, незначні відмінності у часових межах, особливо у другій половині індивідуального життя людини. Вчений наполягав на тому, що в сучасній психології ототожнюється процес загального психічного розвитку з його періодизацією. В. Слободчиков прагнув довести, що членування і впорядкування часу повного життєвого циклу залежить від способу періодизації, який визначається загальною теорією розвитку живих систем в історичних процесах за схемою: від загальної теорії розвитку до способу упорядкування часу існування системи, що визначає межі та специфіку тимчасових інтервалів життя. Перші два моменти, на думку науковця, складають концепцію періодизації, третій момент – набір і послідовність того, що може бути інтерпретовано як віковий інтервал. Учений приходить до висновку, що поняття віку є похідним із теорії розвитку і принципу періодизації [373, с. 40–41]. «На противагу традиційним уявленням, – як відмітив В. Слободчиков, – вік не самостійна зовнішня форма для розвитку, не зміст самого розвитку і не його результат; вік – простір розвитку [375, с. 35]». У схемі його періодизації в онтогенезі наявні такі рівні розвитку суб'єктності: 1) пожвавлення; 2) одухотворення; 3) персоналізація; 4) індивідуалізація; 5) універсалізація. Кожен ступінь є відносно завершеним циклом розвитку, що вбудований в логіку процесу як горизонтальна послідовність періодів (становлення і реалізації) і стадій (критичних і стабільних).

Етапи розвитку дорослих припадають, на думку В. Слободчикова, на період індивідуалізації (молодість – 19-28 років та дорослість – 32-42 роки) та універсалізації (зрілість – 44-60 років та старість – 62 - ... роки) та обумовлюються кризою молодості (27-33 роки), кризою дорослості (39-45 років), кризою зрілості (55-65 років) та кризами індивідуального життя [373].

Для нашого дослідження вагомими є дослідження О. Солдатової, яка розробила теоретичну концепцію нормативних криз особистості в період дорослого розвитку. Як методологічні підходи вченою обрано культурно-історичну концепцію і концепцію еґо-ідентичності. Зміни, що відбуваються в

межах нормативних криз, описані в термінах системи відносин особистості. Науковець доводить, що рання дорослість, або молодість, знаходиться у віковому діапазоні від 20 – 21 року до 30 років, потім, до 40 років триває стадія дорослості, період до 55 – 60 років належить до стадії зрілості [382, с. 23].

Завдання ранньої дорослості вчена пов'язала з професіоналізацією (*ухвалою свого професійного, кар'єрного шляху, вступом у професію*) та створенням власної сім'ї. Соціальна ситуація розвитку на цьому етапі, на думку дослідниці, включає систему відносин у професійній сфері та сім'ї, зв'язок з соціумом і культурою. Нормативна криза переходу до дорослості (19–21 років) детермінована, за твердженнями О. Солдатової, досягненням ідентичності, тотожності самому собі як сім'янина, чоловіка (дружини), батьків, фахівця, громадянина [382, с. 25–26]. Чоловікам, за результатами дослідження вченої, притаманна орієнтація на професійну активність, а жінкам – на створення сім'ї і народження дітей поряд із професійним становленням і засвоєнням знань [383, с. 39].

Завдання середньої дорослості (30–40 років), як відмічено вченою, і для чоловіків і для жінок пов'язані з інтенсивною роботою, наявністю нових ідей і продуктивністю в професійній сфері, а також із вихованням дітей. При цьому, для жінок на перших позиціях – діти та родина, а для чоловіків – професійна активність. Завдання чоловіків і жінок віку зрілості поряд із професійною активністю включають і такі параметри як: стабільність, зберігання і передача досвіду, впевненість у собі (у жінок) і вимога бути зразком для наслідування (у чоловіків) [383, с. 39]. Криза середини життя, або 40 років, на думку О. Солдатової, пов'язана зі зверненням до свого Я, з усвідомленням системи основних життєвих цінностей, із переглядом та визначенням нових цілей [382, с. 26].

Погоджуємося з думкою О. Солдатової, що новоутворенням, яке викристалізовується у ході нормативних криз, впливаючи на розвиток особистості дорослої людини, є досягнута его-ідентичність. У результаті кожної кризи оформлюється певна структура его-ідентичності, що

узгоджується із завданнями розвитку особистості. Новоутворенням і критерієм закінчення кризи та переходу до дорослості є досягнення емоційної зрілості; перехід до середньої дорослості – прийняття себе справжнього, усвідомлення цінності «бути собою» і гнучкість у виборі засобів саморозвитку; перехід до зрілості – самодостатність або сила *ego*, яка визначає незалежність особистості в реалізації життєвих цілей, лінії життя, в сфері відносин [383, с. 39].

Визначення й обґрунтування О. Солдатовою змісту нормативних криз дало можливість більш точно визначити віковий діапазон різних періодів дорослості, бо «кризи виникають на рубежі двох віків і знаменують собою завершення попереднього етапу розвитку і початок наступного (Л. Божович [40, с. 324]».

Отже, більшість дослідників (О. Байер [23], Е. Еріксон [480], К. Карпинский [148], В. Моргун [246], К. Поливанова [296], В. Слободчиков [373], О. Солдатова [383], Т. Титаренко [407; 408], Д. Шарп [461], Г. Шихі [467] та ін.) вважають нормативні кризи в життєіснуванні людини завершенням певного етапу її психічного розвитку. Нормативні вікові кризи в дорослому віці можна охарактеризувати як періоди переходу до нового етапу розвитку, що характеризуються різкими психологічними змінами (*у світогляді людини, в пізнавальній і діяльній сферах, соціальному статусі, ставленні до себе*). Вони зумовлюються руйнуванням звичної ситуації розвитку та виникненням іншої, більш адекватної психологічному розвитку людини на відповідному етапі. Тривалість, форми перебігу, гострота проходження вікових криз варіюються в залежності від індивідуально-типологічних особливостей людини, соціальних умов.

Вікову кризу людини можна вважати перехідним явищем, що дає поштовх до самовдосконалення, саморозвитку особистості. Так, І. Булах життєву кризу називає імпульсом до розвитку й саморозвитку людини, «що дає їй можливість усвідомити власну траєкторію життя, побачити немов би «новими очима» набутий життєвий досвід з минулого, зануритися у ціннісне

творення теперішнього й вільно та відповідально крокувати до майбутнього [48, с. 62]».

С. Гроф і К. Гроф типовими ознаками кризи визначають наступні: паніку, тривожність, підвищену чутливість до критики, актуалізацію фобій, переоцінку сенсу життя та зміну ієрархії мотивів і ціннісних орієнтацій [89]. Т. Дзюба і О. Коваленко пояснюють, що суб'єкт розуміє власну неспроможність продукувати поведінку відповідно раніше сформованих стратегій, відчуває дискомфорт та психологічну напругу. Отже, створюється кризова ситуація, що вимагає від людини значної зміни уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу. Вчені стверджують, що у стрімко змінюваних, інформаційно насичених умовах життєвий простір людини дорослого віку доволі часто супроводжується розмаїттям кризових станів, значуще місце серед яких займає життєва криза особистості [100, с. 158-160].

У основі періодизації криз психосоціального розвитку Е. Еріксона є феномени «ідентичність» і «самоідентичність». Науковець виокремив *нормативні* кризи – закономірні для поступового, нормального розвитку особистості, і *кризи травматичного чи невротичного характеру* [392]. Т. Титаренко різновидами криз, що переживає кожна особистість, вважає *нормальні та анормальні* [407, с. 91].

У процесі проходження людиною криз (*соціальних та особистісних, нормативних та ненормативних, короткочасних і довготривалих, нормальних та анормальних та ін.*) визначаються два вектори її розвитку: позитивна дезінтеграція, де криза стає механізмом змін і переходу на новий рівень розвитку і негативна дезінтеграція, при якій криза супроводжується нарощуванням ознак дезадаптації. В. Поліщук наполягає на диференційованому підході до особистості під час переживання вікових криз, сутність якого, на думку автора, полягає в організації особистісно орієнтованих навчально-виховних впливів на розвиток позитивної симптоматики, а не локалізацію негативних [297, с. 2]. Отже, накопичення позитивної симптоматики у період вікових криз допомагає швидко її

подолати. Крім того, Ф. Василюк відзначив, що людина у критичній життєвій ситуації справляється з психологічними труднощами за допомогою особливої внутрішньої діяльності, яку вчений назвав переживанням. Дослідник виокремив різні види переживань: *гедоністичні* (ігнорує наявну реальність, заперечує її, формує і підтримує ілюзію благополуччя); *реалістичні* (підкоряється принципу реальності, в основі якого лежить механізм терпіння); *ціннісні* (будує новий сенс життя, враховуючи при цьому життєві втрати); *творчі* (зберігає здатність свідомо шукати вихід із скрутного становища за допомогою самоформування, самотворення) [57].

Погоджуємося з думкою Г. Ломакіна: «...людина, що не подолала наслідки кризи, починає деградувати, і це може бути алкоголізм, наркоманія чи невроз, психосоматичне захворювання, іноді стагнація життєвої установки і небажання змін. У таких людей формується феномен «безпорадності», який проявляється у відмові від пошуків і зусиль при вирішенні будь-якої нової задачі внаслідок попередніх фрустрацій [213, с.73]». Отже, наслідки вікових криз у дорослому віці можуть призвести до втрати сенсу життя, або деградації. Психологія дорослих орієнтована на життєвий досвід минулого, згідно якого вони приймають рішення стосовно дій у майбутньому.

Отже, у процесі вікових криз механізмом змін і переходу на новий рівень розвитку стає позитивна дезінтеграція та домінуючий тип переживань, від яких залежить ступінь збереженості особистості після виходу із кризи. Під час перебігу криз в дорослому віці людина може попадати в критичну ситуацію, де зіштовхується з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (*мотивів, прагнень, цінностей*), що супроводжується гострим емоційним станом та переживаннями. У цей період відбувається процес об'єднання внутрішніх підсистем матеріального, соціального і духовного «Я» людини в єдиний цілісний простір і починається процес її переоцінки всіх цінностей [320]. Задоволення людиною найважливіших життєвих потреб не може бути усунено засобами, відомими їй із минулого досвіду, а вимагає прояву творчості та активності. Підтримуємо думку О. Байєра, що «основне джерело

неправильних уявлень щодо криз середнього та похилого віку – неврахування активності та постійного розвитку особистості [23, с. 27]». Отже, рушійною силою розвитку повинно виступати внутрішнє прагнення до особистого зростання і самовдосконалення, що активізують та урізноманітнюють діяльність людини, наповнюють життя певним сенсом.

В. Ямницький, досліджуючи психологічні чинники розвитку життєтворчої активності, доводить, що для ранньої дорослості, підґрунтям якої є реалізація потенціалів розвитку, засвоєння соціального досвіду, притаманно пристосування, становлення, накопичення, а для середньої дорослості – потреба віддачі матеріальних, соціальних і духовних ресурсів особистості. Науковець у дорослому віці виділив два проміжки, що пов'язуються ним з акмеологічними проявами людини – рання (20–37 років) і середня дорослість (38–60 років), які співвідносяться з періодизацією Г. Крайг [485].

Враховуючи сучасні досягнення психології останнім часом на виробництві популярними стали професії з приставкою «кризовий». М. Сігер, Т. Селнов і Р. Улмер (M. Seeger, T. Sellnow, R. Ulmer) зауважують, що в сучасних компаніях існують посади кризових менеджерів, які сприяють стабілізації ситуації в фірмах і накопичення позитивних змін у період кризи з метою отримання досвіду, нових знань, умінь і розуміння ситуації [548].

Отже, ґрунтовний аналіз кризових явищ у розвитку особистості дав можливість зробити висновок, що вікові кризи на різних етапах онтогенезу належать до нормативних процесів, необхідних для особистісного розвитку. Цей феномен науковці пов'язують з появою нової соціально-психологічної ситуації, що має свої суб'єктивні та об'єктивні характеристики; різким зламом в житті людини, що змінює форму та життєвий напрямок; станом, що виникає, коли особистість зустрічається з перешкодами щодо реалізації життєво важливих цілей; емоційною реакцією людини на загрозову ситуацію, що спричиняє певні переживання тощо. Вікові кризи обумовлюють завершення певного етапу життя людини та перехід до нового етапу її розвитку.

Сучасні науковці також вказують на переживання людиною життєвих криз у дорослому віці. Ряд підходів до визначення криз у дорослому віці вже розглянуто (О. Байєр, Е. Еріксон, В. Моргун, В. Слободчиков, О. Солдатова та ін.). Різні вчені (Т. Дзюба, О. Коваленко [100], Л. Пілецька [289]) відмічають оригінальність у виділенні життєвих криз дорослих Г. Шихі, що розглядав їх семирічну періодичність, а саме: 16 років – «виривання коренів»; 23 роки – «план на все життя»; 30 років – «корекція»; 37 років – «криза середини життя»; проблема 45 років – «відновлення або покірність». Визначені вченим вікові життєві кризи, пов'язані зі змінами ролей людини в процесі життя та стереотипами поведінки: «вічна дитина», «клозет», «транзит», «інтегратор», «квочка», «кар'єрист із підлагодженим сімейним життям» [467].

Для нашого дослідження також вагомими є визначення нормативних криз у дорослому віці таких науковців як В. Моргун, В. Слободчиков, О. Солдатова. З урахуванням позицій цих авторів виокремлюємо такі основні кризи дорослого віку: *криза входження у дорослість «власне Я та його реалізація» (20-23 роки); криза молодості «сім'я, покликання» (27-33 роки); криза середини життя «визнання» (39-45 років); криза зрілості «наставництво» (55-65 років).*

Охарактеризуємо ці нормативні кризи з визначенням позитивних і негативних симптомів їх прояву.

Криза входження у дорослість «власне Я та його реалізація» (20-23 роки) – перша нормативна криза дорослого віку. Мрії та сподівання юнацького віку та прагнення досягти певних вершин у кар'єрі та створенні сім'ї вимагають активної діяльності молодій людині. Цю кризу можна охарактеризувати як встановлення співвідношення між «Я – реальним» і «Я – ідеальним», що передбачає індивідуалізацію, самореалізацію та відповідальність за власну поведінку. *Позитивними симптомами* цієї кризи В. Поліщук визначив такі: гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, старанність, оптимізм. *Негативними*

симптомами є: дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво; зарозумілість, задрість, корисливість; недбалість, зухвалість, байдужість, лихослів'я [297, с.1]. Подолання цієї кризи можливе шляхом особистісно орієнтованого підходу до особистості, розробки плану індивідуального розвитку на етапі кризи професійного самовизначення, навчання навичкам самопідтримки, пошуку близьких друзів та супутника життя.

Криза молодості «сім'я, покликання» (приблизно 27-33 роки) можна охарактеризувати як переоцінку життєвих уявлень, цінностей, критичне переосмислення та пошук власного «Я», самовизначення в нових обставинах життя з урахуванням реальних можливостей та індивідуальних здібностей. У процесі цієї кризи завершується освоєння нових способів взаємодії і починається розвиток індивіда всередині спільноти. *Позитивна симптоматика* цієї кризи виявляється у відчутті необхідності досягнення нових висот, прагненні до безпеки і стабільності, соціальній активності та побудові нового світогляду, вдосконаленні себе як фахівця і сім'янина. *Негативні симптоми* – соціальна ізоляція, заглиблення в свою роботу, прагнення до самотності, егоїзм, відчуття пригніченості та відстороненості. Одним з перших цю кризу описав Е. Еріксон як дихотомію «близькість – ізольованість». Науковець доводив, що у процесі негативного вирішення кризи, людина прагне до ізольованості, уникаючи інтимних стосунків і близькості [478]. Подолання цієї кризи можливе шляхом формування життєстійкості і опанування стратегією вирішення складних життєвих ситуацій, побудови часової перспективи, посилення інтеграції особистості, розширення сфери обов'язків, пошуків нових можливостей реалізувати свій потенціал.

Найхарактернішою для дорослого віку є «*криза середини життя*» «визнання» (39-45 років). Підсумовуючи дослідження науковців у вітчизняній психології щодо переживання кризи середини життя Л. Гресь схарактеризовано її у зв'язку зі зміною соціального та психологічного простору в житті людини (Г. Абрамова), підбиттям підсумків і звільненням від

ілюзій (Б. Братусь, О. Хухлаєва), усвідомленням «розриву» особистого і загальнолюдського сенсу життя (В. Слободчиков), трансформацією образу «Я» та системи відносин (Б. Братусь, В. Слободчиков), нереалізованою суб'єктністю, відсутністю втілення програми життєвої перспективи (Р. Ахмеров, М. Єрмолаєва) тощо [84]. Науковцями доведено, що вікові кризи дорослості більшою мірою зумовлені фізіологічними особливостями функціональних зрушень (хвороби, гормональний дисбаланс), зовнішніми умовами (зміна вимог та рефлексивних очікувань від культурного та соціально-економічного середовища), змінами в психологічному розвитку та гендерними змінами [83]. І. Тичина стверджувала, що переживаючи кризу «середини життя», людина ще має час змінити свій життєвий шлях, реалізувати свої потенціали, здійснити свій головний вчинок, який надасть сенс всьому її існуванню [410, с. 35]. Зміст цієї кризи за Е. Еріксоном полягає у «творчій активності – зосередженості на собі» [478]. *Позитивні симптоми* вищезазначеної кризи такі: критична переоцінка свого життя та його змісту, прагнення до колективної творчості, задоволеність життям у процесі конструктивної реалізації власних здатностей, звільнення від впливу інших людей та осмислення власної ідентичності. *Негативні симптоми* – відсутність програми життєвої перспективи, ослаблення внутрішньо сімейних зв'язків, усвідомлення втрати молодості, погіршення фізичного стану та здоров'я, недостатня реалізованість, схильність до депресії, зосередженість на собі. Шляхами виходу з «кризи середини життя» можна вважати психологічну корекцію та перегляд життєвих планів, розробку конкретної стратегії життя, її особистісно-змістову перебудову з урахуванням особистісних уподобань, розвиток творчих здібностей, зміну ціннісних ставлень «Я» і зобов'язань до інших людей, набуття нових властивостей своєї ідентичності.

Криза зрілості «наставництво» (55-65 років), пов'язана в особистості з відходом від своїх звичних соціальних зв'язків і професійної діяльності, оцінкою сенсу прожитого життя. Зміст цієї кризи за Е. Еріксоном є «цілісність особистості – відчай» [478]. *Позитивні її симптоми* такі: найвищі соціальні

досягнення й отримання авторитету, якість та оригінальність особистого досвіду, усвідомлення життєвого шляху, передача досвіду молоді. *Негативними симптомами* цієї кризи Т. Дзюба, О. Коваленко вважають наступні прояви: порушується звичний режим життя людини; змінюється її соціальний статус (з працівника вона стає пенсіонером); поступово відділяються від особистості діти та онуки; прискорюється біологічне старіння, бо активізується деградація у різних системах організму; погіршується матеріальний стан; втрачаються близькі люди (смерть чоловіка, дружини) [100, с. 169]. Шляхами подолання цієї кризи є прийняття свого життєвого шляху таким, яким він є, вибудовування компенсаторних механізмів та подолання факторів ризику (хронічних, соматичних та невротичних розладів), активна участь у громадській діяльності та наставництво молоді [305].

Погоджуємося з думкою О. Солдатової, що в описі криз дорослого періоду життя людини центральне місце відведено перегляду її основних цілей і життєвих орієнтирів, що є загальною особливістю криз дорослості. Вчена підкреслила, що у кризі переходу до ранньої дорослості (молодості) особистість визначає для себе максимально можливі цілі, далекі перспективи. У кризі переходу до середньої дорослості підбиваються перші підсумки, аналізуються власні досягнення на шляху до поставлених у період переходу до молодості цілей, людина шукає шанси виправити помилки та висуває нові завдання, корегує стратегію дій. Криза переходу до зрілості пов'язана, на думку науковця, зі зверненням до внутрішнього «Я». Пошуки нових змістів призводять через звернення до себе до більш високих цінностей, що супроводжуються набуттям духовності, гуманізму тощо [384, с. 60-61].

Вивчення різних періодизацій дорослості (Д. Біррен, Д. Бромлей, В. Бунак, Ш. Бюлер, Д. Векслер, Ж. Годфруа, Є. Ільїн, Ю. Карандашев, Г. Крайг і Д. Бокум, Д. Левінсон, В. Моргун, А. Реан, М. Савчин і Л. Василенко, І. Слободчиков, О. Солдатова, Л. Яновська, В. Ямницький та ін.) визначає, що цілий ряд науковців виокремлюють у дорослому віці дві

стадії (В. Бунак, Ш. Бюлер, В. Гінзбург, Ж. Годфруа, М. Савчин, Л. Василенко В. Ямницький). Однак, більшість учених наполягають на існуванні трьох стадій розвитку дорослих (Д. Біррен, Д. Бромлей, Д. Векслер, Е. Еріксон, Є. Ільїн, Ю. Карандашев, Г. Крайг і Д. Бокум, Д. Левінсон, В. Моргун, А. Реан, І. Слободчиков, О. Солдатова, Л. Яновська та ін.) (див. Додаток Б). Їх назви дещо варіюються та використовуються терміни «дорослість» та «зрілість».

Враховуючи, що нормативні кризи спричиняють перехід від одного вікового періоду до іншого, можна умовно визначити межі різних стадій дорослості. У нашому дослідженні виокремлюємо три стадії дорослості, а саме: *ранню, середню і пізню*. За основу класифікації беремо вікові періодизації таких відомих науковців як Г. Крайг і Д. Бокум [180]. З урахуванням тематики нашого дослідження – розвиток ключових компетентностей особистості, відмічаємо, що рання дорослість є сенситивним періодом для розвитку досліджуваних особистісних властивостей.

Тепер охарактеризуємо вікові стадії в період дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей.

Рання дорослість – настає після юності і кризи входження у дорослість (приблизно охоплює вік від 20 до 40 років), характеризується як вік стабільності в психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку, реалізації особистісного потенціалу, досягнення громадянської зрілості та накопичення ключових компетентностей. Оптимізм, із яким молода людина дивиться у майбутнє, сприяє розвитку таких ключових компетентностей як здатність до організації і планування власної діяльності, прийняття самостійних рішень, здатність до породження нових ідей, ініціативність. Здобуття професії формують здатність особистості працювати в команді, засвоювати основні базові знання, оволодівати діловим спілкуванням, знаходити і аналізувати інформацію з різних джерел, активно використовувати інформаційно-комунікативні технології навчання тощо. Основною ознакою ранньої дорослості також є влаштування людьми свого особистісного сімейного життя, бо вони стають статево дозрілими, що

призводить до розвитку таких компетентностей як гнучкість і партнерство. Отже, в особистості ранньої дорослості актуалізуються компетентності «партнерство», «комунікативність», «гнучкість», «робота з інформацією» та «ініціативність».

Рання дорослість має дві фази. *Перша фаза ранньої дорослості* закінчується кризою молодості (приблизно 27-33 роки). У цей період людина досягає піку в своєму фізичному розвитку, є креативною, енергійною, витривалою. Активно збагачується її психологічний і професійний досвід, вона включається в усі види соціальної активності, оволодіває багатьма соціальними ролями, що сприяє розвитку цілеспрямованості, автономності, здатності використовувати знання в процесі професійної діяльності.

Друга фаза ранньої дорослості триває до кризи середини життя (39-40 років). Особливості розвитку людини в цей період залежать від ступеня і продуктивності її роботи, досягнутого статусу, тому основними стають міжособистісні уміння і навички та системні ключові компетентності: результативність, ініціативність. Новий статус дорослого забезпечується його правами і обов'язками в різних сферах життя й діяльності, консолідацією соціальних і професійних ролей, що передбачає розвиток клієнтоорієнтованості та співробітництва.

Середня дорослість – це період усвідомлення власного «Я» та прагнення до саморозвитку, що настає після кризи середини життя (приблизно охоплює вік від 40 до 60 років). Змістом Я-концепції зрілої особистості стає самоактуалізація, зумовлена духовно-моральними правилами та певними етичними зобов'язаннями перед родиною та колегами по роботі. На цьому етапі онтогенезу, як піку творчих і професійних досягнень особистості, виявляються її лідерські якості й досягається певна результативність праці. Основною властивістю зрілості стає усвідомлення людиною відповідальності і прагнення до неї. Доросла людина, що досягла середнього віку, відчуває власну «вікову» виокремленість, що проявляється як автономність, свобода в процесі прийняття рішень. У міру спадання життєвих сил та послаблення

здоров'я людини відбувається зниження фізичної активності на переключення на розумову діяльність, що передбачає розвиток дослідницьких умінь, навичок та здатностей до аналізу і синтезу. Зрілий досвід, накопичений у цьому віці, дає можливість розвивати здатність до критики і самокритики. У середньому дорослому віці превалюючого розвитку набувають такі компетентності як «лідерство» та «результативність», і процес їх становлення у цьому віці досягає апогею.

Пізня дорослість – настає після кризи зрілості (приблизно охоплює вік від 60 років до віку довгожителів), характеризується, здебільшого, закінченням професійної кар'єри, прагненням до переосмислення життя, підведенням підсумків своєї діяльності та життєвих досягнень. Зі зміною стилю життя і видів діяльності у пізній дорослості для особистості особливого значення набуває компетенція «комунікативність», яка виявляється у процесі спілкування та міжособистісних взаємодій із молодшим поколінням, родиною та друзями. У зв'язку з адаптацією особистості до змін, що пов'язані зі зниженням фізичного потенціалу, найбільш важливими ключовими компетентностями у її життєдіяльності стають «здоров'язберезувальні» [304].

Детальне вивчення різних підходів до вікової періодизації людини доводить, що існують розбіжності у поглядах науковців щодо визначення вікового діапазону періоду дорослості. Таку незгодженість поглядів можна обґрунтувати не лише різними підходами до побудови класифікацій вікових періодів (фізіологічними, психологічними, антропологічними, демографічними, соціальними особливостями), але й нерівномірністю і гетерохронністю процесу розвитку людини. Крім того, можна погодитися з поглядами О. Коваленко, що причина відмінностей у вікових періодизаціях полягає і в тому, що різні науковці працювали не лише в різні історичні часи в різних країнах, а й визначали та характеризували вікові етапи відповідно до своєї галузі науки [160, с. 76]. Однак, незважаючи на різні наукові підходи до побудови вікової періодизації, відмічається стадіальність у розвитку дорослої людини впродовж життя: рання, середня і пізня дорослість. Кожна стадія у

розвитку дорослих обумовлюється нормативною кризою. Основними кризами дорослого віку є: криза входження у дорослість «власне Я та його реалізація» (20-23 роки); криза молодості «сім'я, покликання» (27-33 роки); криза середини життя «визнання» (39-45 років); криза зрілості «наставництво» (55-65 років) [306].

За науковою позицією І. Адізеса, важливо визначати стадійність не лише в розвитку людини, але й організацій. Цікавою у цьому плані є теорія життєвих циклів компанії І. Адізеса (I. Adizes), тому більш детально зупинимося на її сутності та співвідношенні віку компанії та ключових компетенцій підприємства. Науковець зробив припущення, що організації, як і люди, мають свої періоди життя – народжуються, ростуть, старіють і вмирають. Різним етапам життя компанії притаманна різна культура та ключові компетенції співробітників. І. Адізес (I. Adizes) зауважив: «У сучасному «діловому жаргоні» існує поняття «ключові компетенції». Організації повинні бути віддані цим ключовим компетенціям, що не зводяться просто до знання ноу-хау і вміння використовувати спеціальне обладнання. Ці компетенції включають у себе також і прихильність до певної організаційної культури [3; с. 217]». Вчений розробив модель життєвого циклу організацій, в якій виокремив десять закономірно послідовних етапів, що згруповані у дві великі стадії: зростання і старіння (див. рис. 2.1).

Етап 1. Залицяння (courtship) – (за аналогією прелюдії до шлюбу) передуює виникненню організації, яка ще не створена, але є задумка до її втілення. Успіх цього етапу, за твердженням І. Адізеса, залежить від ефективного вирішення питань, що виходять за рамки обговорення можливостей отримання прибутків. Компанія народжується з моменту підписання реєстраційних документів і засновник компанії приймає на себе відповідальність за розвиток організації.

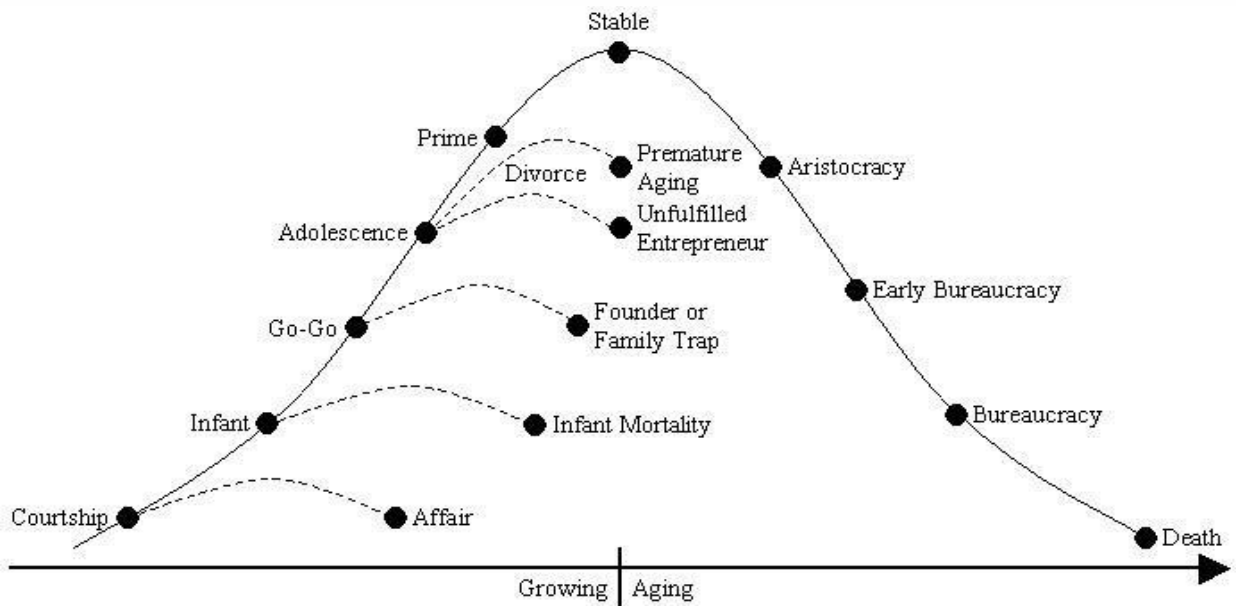


Рис. 2.1. Модель життєвого циклу організацій І. Адізеца

Етап 2. Дитинство (infancy). На цьому етапі відбувається перехід від ідей до отримання реальних результатів – продажу, однак компанія практично немає розробленої політики, системи, процедур або бюджету. Організація відрізняється високим ступенем централізації, міцними міжособистісними взаєминами. У період дитинства компанія і її засновник отримують дуже мало реальних вигод, а стосунки між її працівниками будуються на любові і відданості цій організації. Здорове дитинство, на думку І. Адізеца, забезпечується завдяки балансу росту і наявності грошових коштів.

Етап 3. Дитинство «давай-давай» (go-go). На цьому етапі ідея починає працювати, компанія має стійке надходження грошових коштів, збут продукції; не виживає, а процвітає. Труднощі на цьому етапі відходять на задній план, створюється враження про безхмарність подальшого шляху, з'являється схильність до невиправданої диверсифікації і розширення сфер бізнесу. Для ефективного існування, на думку науковця, організація повинна, перейти до професійного менеджменту.

Етап 4. Друге народження і дорослішання: юність (adolescence) – кризовий період, аналог перехідного віку в людей, де компанія як би заново

народжується. Підприємство схоже на підлітка, який намагається встановити незалежність від сім'ї, а, отже, сильно змінюється. Сутність цього етапу в тому, що засновник організації усвідомлює неможливість самотійно керувати зростаючим бізнесом. Виникає потреба у зміні структури підприємства і делегуванні частини повноважень підлеглим. У компанії з'являються професійні управлінці, які починають міняти структуру організації, систему мотивації і контролю, що призводить до конфліктів між «старими» і «новими» фахівцями.

Етапи 5-6. Розквіт (prime) – занепад (late prime). Цей етап складається з двох фаз: наступ розквіту (ранній розквіт) (early prime) і занепад (пізній розквіт) (late prime). Компанії у фазі раннього розквіту характеризуються наступними ознаками: наявність цінностей і стратегії компанії; узаконений процес управління, контрольованість організації і креативність її працівників; свідоме обрання фокусів і пріоритетів підприємства; функціональні системи і організаційні структури; прогнозоване зростання збуту і прибутку; внутрішня інтеграція. На думку І. Адізеса, дуже важко визначити на якому етапі знаходиться організація – у фазі пізнього розквіту або стадії занепаду. Компанія стає менш інноваційною та відкритою до змін, які були притаманні стадії «розквіту».

Етап 7. Старіючі організації – аристократизм (aristocracy) характеризується такими проявами: зниження очікування на зростання, інтересу до завоювання нових ринків, освоєння інноваційних технологій; фокусування уваги на досягненнях минулого, а не прогнозування майбутнього; обережне ставлення до змін; витрати коштів на системи контролю, премій та бонусів; занепокоєння про те, як робити, а не про те, що робити і чому; прихильність традиціям.

Етап 8. «Салем-сیتی» (saalem city) передбачає, що проблеми в організації персоніфікуються, люди втягуються в міжособистісні конфлікти та не вирішують професійних проблем, при цьому для задоволення потреб зовнішніх клієнтів не залишається часу.

Етап 9. Бюрократизм (bureaucrasy). На даному етапі компанія не в змозі самостійно генерувати достатню кількість ресурсів. Вони виправдовують своє існування за рахунок підтримки з боку зацікавленої в їх існуванні організації, наприклад, держави. Характерні риси організації на цій стадії: має багато систем, але всі вони мало сприяють досягненню мети; ізолюється від зовнішнього середовища, зосереджується на собі; не володіє почуттям контролю і змушує своїх клієнтів розробляти ретельно продумані шляхи подолання існуючих перешкод.

Етап 10. Смерть (death) визначається як брак ресурсів для винагороди працівників організації за роботу, відсутність позитивної мотивації та людей, готових взяти на себе відповідальність [3].

Отже, умовно вікові етапи у розвитку особистості співзвучні етапам життєвого циклу організації. Періодам життєвого циклу організації притаманна специфіка побудови її структури, системи контролю, особливі цілі, а також, як вважаємо, наявність різних компетентностей її фахівців. Для молоді і щойно створеної організації необхідні фахівці, яким властиві *ініціативність, підприємництво, винахідливість, тенденція до ризику*. На етапі так званої «юності» організації важливу роль відіграють професійні компетентності фахівців, а на етапі «розквіту» – управлінські компетентності. Для наступного етапу – «бюрократизму» основною ключовою компетентністю є ефективність, що виявляється у здатності співробітників оптимально використовувати ресурси організації.

2.2. Етапи особистісної зрілості у дорослому віці

Одним із основних критеріїв дорослішання людини є досягнення особистісної зрілості, що не є віковою категорією, а залежить від сформованості цілого ряду ознак.

У сучасних психологічних дослідженнях, присвячених проблемі розвитку особистості, часто акцентується увага на формуванні довшереної і особистісно зрілої людини, здатної досягти вершин у власній життєдіяльності. А. Реан доводить, що найбільш складним і найменш дослідженим із усіх аспектів зрілості є саме особистісна зрілість. Вчений виокремив чотири компоненти особистісної зрілості: відповідальність, терпимість, саморозвиток та інтегральний компонент, який об'єднує позитивне мислення і позитивне ставлення до світу [338, с. 56]. Отже, для зрілої особистості суттєвого значення набуває відповідальність, а також терпимість, що зумовлює певні ціннісні установки особистості до інших людей, до себе, до всього світу. Основною складовою зрілої особистості є саморозвиток, який надає людині можливість повністю розкривати власні здібності, самовдосконалюватися.

О. Штепа особистісно зрілу людину називав ресурсною, яка сама у собі знаходить сили для подолання життєвих обставин і самої себе [472, с. 8]. До динамічної структури особистісної зрілості науковець відносить особистісний потенціал, що забезпечує природність особистісного зростання; здатність до трансценденції, що дає змогу особистісно зрілій людині не потрапляти у ситуації, а адаптуватись до них шляхом самовдосконалення; екзистенційну кризу, що зумовлює вихід за межі звичних життєвих правил, способів переживання особистісного сенсу; Его-ідентичність (виявляється у здатності зберігати внутрішню цілісність, а саме: між власною тотожністю і тотожністю, що надана іншими) [472, с. 8–10]. Вчений визначив особистісну зрілість як ефект самостійно пережитої людиною у зрілому віці ненормативної кризи ідентичності. Цей ефект являє собою, на думку автора зазначеного положення, динамічну особистісну структуру, пропріум, важливий для его-ідентичності [472, с. 11].

Отже, термін «особистісна зрілість» пов'язаний з дефініцією «особистісне зростання», що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення до розкриття власного потенціалу та здатність до самозмінювання. Сутність поняття «особистісне зростання» розкривається в працях

К. Роджерс і А. Маслоу, які акцентували увагу саме на розвитку внутрішнього потенціалу особистості. Так, К. Роджерс розумів особистісне зростання як динамічний процес постійних змін, пов'язував його з переживанням нового досвіду. Прагнення до особистісного зростання визначалося вченим як тенденція до актуалізації, розвитку своїх здібностей, знаходження себе й свого життєвого шляху. Науковець вважав, що за сприятливих умов у людини актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого стають зміни в напрямку її особистісної зрілості. К. Роджерс доводив, що людиною керує процес зростання, в якому її особистісний потенціал спрямований на самореалізацію [342]. З погляду А. Маслоу, зріла людина володіє високим ступенем самоактуалізації, що є біологічно обумовлено, забезпечується «зростанням зсередини», при цьому соціальні умови суспільства не заважають такому зростанню. Якщо особистість дозріває у сприятливому оточенні, то на основі активних зусиль з боку людини в напрямку реалізації своєї природи, креативні сили проявляються яскравіше [436, с. 248]. Отже, особистісне зростання вчені пояснюють як розвиток внутрішнього потенціалу особистості, її самості, як самоактуалізацію і розвиток власних здатностей.

Погоджуємося з висновком Н. Тавтилової, що більшість вчених як синонім терміну «особистісне зростання» вживають поняття «самоактуалізація» (О. Андрієнко, К. Абульханова, О. Горячева, І. Осадчева та ін.), «самореалізація» (Л. Коростильова, Д. Леонт'єв, Р. Мамеркулова, О. Тустовіт і ін.), «самовдосконалення» (Н. Гаджієва, Л. Гримак, Ю. Орлов), «саморозвиток» (Г. Цукерман, Б. Мастеров і ін.), «самоздійснення» (А. Асмолов), «трансформація особистості» (М. Магомед-Емінов) [401].

І. Шевцова розділила особистісне зростання за такими двома параметрами: процесом (*усвідомлення сторін власної особистості, усвідомлення своїх потенцій і можливостей, підвищення рівня психологічної компетенції, розв'язання внутрішніх конфліктів, самоактуалізація особистості, інтерес до самопізнання*) і результатом (*прийняття себе,*

розуміння і прийняття оточуючих, вибудовування гармонійних стосунків з оточуючими, душевна рівновага і гармонія, поява нових форм самореалізації) [463, с. 73]. Цей перелік показників процесу і результату був сформований науковцем на підставі опитування колег щодо сутності поняття «особистісне зростання». Як практикуючий психолог І. Шевцова визначилася і з цілями тренінгів особистісного зростання – самопізнання і терапія. Вчена впевнена, що для їх проведення потрібен змістовий вектор, тому всі тренінги особистісного зростання у цього психолога є тематичними.

Сутнісні ознаки поняття «особистісне зростання» І. Шевцової перегукуються з критеріями цієї дефініції С. Братченко і М. Миронової, а саме: інтраперсональні (*прийняття себе, відкритість внутрішньому досвіду переживань, розуміння себе, відповідальна свобода, цілісність, динамічність*) і інтерперсональні (*прийняття інших та їх розуміння, соціалізованість, творча адаптивність*) [45]. Поділ критеріїв на інтраперсональні і інтерперсональні підтримала Ж. Данилова, яка підкреслила, що при повноцінному особистісному зростанні зміни зачіпають взаємини особистості як з внутрішнім світом (інтраперсональність), так і з зовнішнім світом (інтерперсональність). Відповідно, і критерії особистісного зростання складаються з інтраперсональних і інтерперсональних [416, с.12]. Вважаємо, що повноцінне особистісне зростання можливе у випадку, якщо інтраперсональність не буде придушуватися інтерперсональністю, і між внутрішнім і зовнішнім світом особистості буде узгодженість.

Т. Скрипаченко до критеріїв особистісного зростання відносить:

- 1) досягнення людиною нових і якісно більш високих рівнів продуктивності;
- 2) розвиток, керований особистістю, у якому формуються й розвиваються необхідні якості та здібності;
- 3) суб'єктний характер змін, єдність в одній людині перетворюваного й перетворювача;
- 4) цілеспрямовані багатоаспектні зміни особистості, орієнтація на досягнення великомасштабних життєвих цілей, що відображають загальнолюдські цінності.

Вчена робить висновки, що особистісне зростання – це процес розвитку, це те, завдяки чому відбувається

формування нового життєвого досвіду, нових навичок, нового стилю поведінки. Час і темп цього процесу індивідуальний і залежить більшою мірою від особистого бажання людини [372, с. 64 –65].

За концепцією П. Херсі та К. Бланшара (P. Hersey, K. Blanchard) поняття особистісної зрілості в контексті виконання поставленого завдання немає нічого спільного з віком. Вчені встановили взаємозв'язок особистісної зрілості людини з її мотивацією (зацікавленістю) та здатністю до виконання завдань (компетентністю). При цьому, *компетентність* співробітника визначається його знаннями і навичками, які необхідні для виконання завдання. Компетентність можна розвинути за рахунок правильного управління та підтримки. *Зацікавленість* – це бажання виконувати поставлене завдання, що складається із впевненості у собі та мотивації [512]. Різноманітні комбінації компетентності і зацікавленості називаються цими вченими рівнями розвитку співробітника. Вчені виокремили наступні рівні особистісної зрілості: низька (починаючий ентузіаст), середня (розчарований учень та обережний виконавець) і висока (впевнений професіонал) (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Рівень розвитку (зрілості) співробітників у залежності від компетентності та зацікавленості [512]

Висока зрілість	Середня зрілість		Низька зрілість
Впевнений професіонал	Обережний виконавець	Розчарований учень	Починаючий ентузіаст
Здатний виконати завдання, мотивований і впевнений у собі	Здатний виконати завдання, немотивований чи невпевнений у собі	Ще не здатний виконати завдання, немотивований чи невпевнений у собі	Не здатний виконати завдання, але мотивований і впевнений у собі

Отже, особистісна зрілість співробітника не залежить від віку, а пов'язана з двома факторами – компетентність та зацікавленість людини до

виконання поставленого завдання. Рівень зрілості співробітників важливо враховувати в процесі їх навчання та управління.

У нашому дослідженні притримуємося позиції розуміння поняття «особистісне зростання» І. Булах, яка на основі ґрунтовного аналізу поглядів ряду науковців (*Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, Р. Ассаджолі*) приходить до висновку, що джерелом особистісного зростання виступають природні потенціали людини, що первісно містили у собі тенденції самореалізації чи самоактуалізації, завдяки яким особистість зростає з середини, зі свого «Я», точніше – її зростання зумовлюється становленням власної «Я концепції» [49, с.105].

Отже, проблема особистісного зростання має виняткове практичне значення. Науковці розглядають особистісне зростання через явище саморозвитку як безперервного процесу упродовж усього життя, у межах якого людина набуває можливостей до власного самовдосконалення і самореалізації, здатності креативно управляти поточними подіями, формувати доброзичливі та емпатійні міжособистісні стосунки з іншими людьми, пропагувати гуманістичні погляди, позитивно сприймати життя.

У процесі життєдіяльності людина розв'язує безліч проблем, що сприяють її особистісному зростанню. Цей шлях не є рівномірним і передбачає підйоми і спади, що пов'язані з виникненням певних криз (див. параграф 2.1). Особистісне зростання може бути повільнішим у спокійні періоди життя, коли не доводиться розв'язувати складні життєві завдання та інтенсивнішим – у періоди життєвих криз. Якщо людина уникає розв'язання власних проблем і не дбає про власний саморозвиток, то це негативно впливає на її особистісне зростання і позначається на психічному здоров'ї.

З позицій проаналізованих учених щодо становлення дорослої людини для нашого дослідження визначальними є етапи її особистісного зростання. Дослідження Р. Бояціса (*R. Boyatzis*) вказує на існування наступних п'яти етапів особистісного зростання: моє ідеальне «я», або чого я хочу і якою людиною бажаю стати; моя реальна сутність – як я себе проявляю і як мене

сприймають оточуючі; моя програма самовдосконалення, за допомогою якої можна наблизитися до власного ідеалу; випробування на практиці нових способів поведінки, тренування нових навичок, зміцнення і розвиток позитивних якостей; встановлення та підтримка тісних, гармонійних особистісних взаємостосунків із оточуючими. Серед якостей особистості, які відіграють особливу роль в особистісному зростанні науковець велику роль відводить оптимізму, який служить свого роду емоційним мотором; емпатії, що робить людину чуйною і співчутливою; а також активній свідомості, завдяки якій процес самовдосконалення стає більш послідовним і усвідомленим [494]. Погоджуємося з вченим, що особистісне зростання можливе лише тоді, коли людина спирається на доброзичливу участь оточуючих, які з повагою ставляться до її внутрішнього світу. Це легко зрозуміти, оскільки особистісний потенціал тісно пов'язаний з «Я-образом», який формується в спільній діяльності з іншими людьми. Отже, Р. Бояціс (R. Boyatzis) етапність особистісного зростання пов'язав з самоусвідомленням, взаєморозумінням, самовдосконаленням, формуванням навичок, позитивних якостей, гармонійних міжособистісних стосунків.

Для нашого дослідження особливий інтерес являє науковий доробок О. Андрєєва щодо етапів і стадій особистісного зростання, які презентовані на основі розвитку усвідомленості людини з позицій авторського інтегративного системно-процесуального підходу [13; 14; 16]. Науковець у дослідженні особистісного зростання звернув увагу на психологічні процеси, які актуалізують новоутворення саме у дорослої людини [13, с. 172]. О. Андрєєв виокремив дванадцять етапів особистісного зростання, а саме: *перед-адаптація* – усвідомлення меж між собою і оточуючим світом; *первинна психофізіологічна адаптація* – усвідомлення біологічних потреб; *первинна соціальна адаптація* – усвідомлення відносин з оточуючими; *первинна ціннісно-змістова адаптація* – ціннісно-змістова переорієнтація; *актуалізація творчості* – творчі прояви; *емоційна та інтелектуальна творчість* – емоційне розкриття глибинних образів та творчий розвиток інтелектуальних

конструктив; *творча і екологічна адаптація* – усвідомлення взаємозв'язків, розвиток усвідомленої саморегуляції і екологічності; *глибинна творчість і перебудова особистості* – розкриття глибинних образів зумовлює перебудову внутрішньоособистісних взаємозв'язків; *екзистенціальний етап* – занурення у себе, пов'язане з усвідомленням своєї екзистенціальної індивідуальної сутності; *архетипічний етап* – послідовне усвідомлення окремих архетипів у процесі індивідуалізації; *етап внутрішньої інтеграції* – усвідомлене переживання власної цілісності; *етап зовнішньої інтеграції* – цілісне усвідомлене буття у світі [13, с. 173 –175].

Ці етапи вчений згрупував у три стадії: 1) адаптації; 2) самореалізації і 3) трансценденції. Науковець довів, що виділені етапи і стадії накладаються і проникають один в одного. Так, на біологічну адаптацію накладається соціальна і самореалізація з соціально-культурною спрямованістю. Вищі форми самореалізації пов'язані з проявами ядра психіки і набувають ознак духовності. Трансценденція має, як правило, духовний окрас, хоча може включати в себе компоненти біологічного і соціокультурного характеру. При цьому О. Андреев вказав на дещо умовний характер послідовності і змісту етапів особистісного зростання [14, с. 95].

Людині завжди властиво прагнення до чогось нового. На будь-якому етапі свого життєвого шляху кожна людина прагне до максимальної реалізації своїх здібностей і талантів. Незалежно від того, є це прагнення явним або прихованим, важко переоцінити його важливість і можливі позитивні наслідки. Самоактуалізація внутрішнього потенціалу, тих здатностей, що визначаються науковцями як ключові, або «життєві», дає можливість особистості не тільки пристосуватися до умов життя, але й «здобувати» новоутворення, що сприяють розвитку різних видів компетентностей, у тому числі й загальнокультурних. У дорослому віці для кожної людини є важливим здійснення повної самореалізації, яка гідно буде оцінена як самою особистістю, так і іншими людьми.

Враховуючи наукові позиції О. Андрєєва [13; 14; 16] і Р. Бояціса (R. Boyatzis) [494] у нашому дослідженні визначено наступні етапи особистісного зростання дорослих у професійній діяльності:

1) *Управління собою*: усвідомлення власних здатностей (свого «Я», власних потреб, інтересів, цінностей, розумових здібностей, власної поведінки й переживання тощо); організація власної діяльності; вирішення стандартних завдань, що мають чіткий алгоритм дій.

2) *Управління іншими*: розуміння оточуючих (міжособистісних зв'язків); здатність організувати свою діяльність і роботу інших; можливість виконання більш складних завдань.

3) *Управління системою*: розуміння принципів роботи системи; здатність вирішувати складні проблеми; творчі прояви у процесі самоактуалізації власних здатностей.

4) *Побудова системи*: формування стратегії розвитку системи; прогнозування та запобігання виникненню проблем у майбутньому; внутрішня і зовнішня інтеграція.

Таким чином, особистісне зростання передбачає поетапний перехід від управління собою до управління іншими, системою та до побудови власної системи. Теоретичний аналіз надав можливість визначити такі *етапи особистісної зрілості дорослих*: *управління собою* як усвідомлення власних здатностей (свого «Я», власних потреб, інтересів, цінностей, розумових здібностей, власної поведінки тощо), організація своєї діяльності, вирішення стандартних завдань, що мають чіткий алгоритм дій; *управління іншими* як взаєморозуміння оточуючих, здатність організувати як власну діяльність, так і інших, можливість виконання все більш і більш складних завдань; *управління системою* як розуміння принципів її роботи, здатність розв'язувати складні проблеми, творчість у процесі самоактуалізації власних здатностей; *побудова системи* як формування стратегії її розвитку, прогнозування та запобігання виникненню проблем у майбутньому.

2.3. Специфіка розвитку ключових компетентностей дорослих: аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду професійного навчання

Питання розвитку компетентностей сьогодні широко обговорюється в науковій літературі в зв'язку з організацією професійного навчання. Л. Помиткіна наголосила, що компетентність особистості містить результати навчання шляхом як «формальної, так і інформальної освіти». До формальної освіти стосується навчання у відповідних установах, до інформальної – вплив роботи, політики, культури, родини тощо [328]. Можемо додати, що навчання дорослих в організаціях справді включає як формальний освітній вплив (наприклад, навчання в корпоративному університеті, курси підвищення кваліфікації, обмін досвідом з колегами та ін.), так і інформальний (взаємодія з колегами, специфіка діяльності, корпоративна культура компанії та ін.).

В. Аніщенко підкреслив, що професійне навчання є засобом посилення конкурентоспроможності та гарантії забезпечення взаємодії країн і повноцінного розвитку як суспільства, так і окремих громадян. При цьому правила ринкової економіки стають головними керівними цінниками в галузі надання послуг з професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу підприємств [405, с. 43].

Як вітчизняні вчені, так і представники різних міжнародних організацій: Ради Європи, Європейської Комісії, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Міжнародного департаменту стандартів наразі вивчають проблеми, що пов'язані з розробкою компетентнісного підходу та професійного навчання фахівців.

Важливою є проблема розвитку ключових компетентностей фахівців у дорослому віці, яку досліджують: О. Грачова [81], Ю. Кузьміна [195], Т. Лучкіна [223], О. Подольський [293; 294], Д. Попов [195; 294], Н. Бернхардсон, С. Латке (N. Bernhardsson, S. Lattke) [492], Д. Фесслер (D. Fessler) [510] та ін.

Незважаючи на значну кількість публікацій, недостатньо вивченими є психологічні та педагогічні особливості розвитку компетентностей фахівців у дорослому віці, що значно обмежує розуміння та врахування психологічних чинників та умов їх розвитку в процесі впровадження компетентнісного підходу в практику професійного зростання вітчизняних фахівців. О. Локшина відзначила, що компетентнісна ідея, на шляху до тривалого періоду становлення, зайняла чільне місце в зарубіжній освіті, передусім в європейській. Водночас вчена засвідчила, що просування концепту компетентнісної освіти супроводжується масштабними дискусіями з приводу низки питань, починаючи від власне трактування поняття та закінчуючи технологіями формування компетентностей і їх оцінювання [211, с. 37]. Отже, розкриття окремих аспектів цієї проблеми в процесі реалізації компетентнісного підходу в освіті з психологічних позицій є актуальним і перспективним напрямком сучасних досліджень.

Особливий інтерес становлять питання професійного становлення фахівців після здобуття диплому про вищу освіту. Концепт дорослої людини визначає ідею постійного саморозвитку, самоствердження і самореалізації конкретного індивіда впродовж усього життя. Сьогодні на порядку денному стоїть питання навчання дорослих людей, підвищення їх кваліфікації та професіоналізму, можливості інтегруватися в суспільство, володіти адаптивною реакцією на конкретні виробничі обставини, зберігати незалежність, проявляти ініціативу, сприяти постійному вдосконаленню знань та навичок відповідно до потреб часу.

Слушною є думка Л. Сігаєвої, що саме освіта дорослих (*андрагогіка*) набуває подальшого розвитку в зв'язку зі світовою кризою і необхідністю перепідготовки і навчання соціально незахищених верств дорослого населення (*безробітні, дорослі з обмеженими фізичними можливостями, звільнені у запас військовослужбовці та інші категорії дорослого населення*). З'являються нові, нетрадиційні форми освіти дорослих: дистанційне навчання,

університети третього віку, бізнес-школи, корпоративні університети, внутрішньофірмове навчання [369, с. 1].

Цікава інформація щодо освіти дорослих наведена М. Карпенко в Аналітичній записці «Освіта упродовж життя: світовий досвід і українська практика» [147]. У 2007 р. кількість людей віком від 25 до 64 років, задіяних у різноманітних формах навчання упродовж життя, складала 9,7 % у межах ЄС. Це на 1,2 % вище, ніж у 2003 році. Серед жінок цей відсоток (10,6 %) вищий, ніж серед чоловіків (8,8 %). Найбільш високий відсоток громадян, задіяних у різних формах навчання упродовж життя, у Швеції, Данії, Великобританії та Фінляндії – від 23 % до 32 %. Найнижчі показники у Болгарії та Румунії – менше 2 % . Відсоток усіх підприємств, що забезпечили навчання своїм працівникам, складає від 21 % у Греції до 90 % у Великобританії та 60 % в середньому по ЄС. Позитивна динаміка спостерігається в більшості країн, що в останні роки приєдналися до ЄС. Отже, початкове професійне навчання в межах підприємств найбільш розвинене у Німеччині, Великобританії, Австрії, Данії, Нідерландах, Італії та Франції – близько 50 % підприємств, у той час, як у більшості інших країн ЄС воно практикується не більше, як на 10 % підприємств [147].

Освіта дорослих, в першу чергу, сприяє розвитку ключових компетентностей фахівців. О. Подольський, О. Рилько зауважили, що спочатку 1990-х років було проведено три великих міжнародних дослідження, що оцінюють ключові компетентності в сфері грамотності: Дослідження грамотності і життєвих навичок дорослого населення (Adult Literacy and Lifeskills Survey, ALL), Міжнародне дослідження грамотності дорослих (International Adult Literacy Survey, IALS) і Програма міжнародної оцінки компетентностей дорослих (Programme for International Assessment of Adult Competencies, PIAAC). Вчені вказують, що результати ALL і IALS показали низький рівень як володіння ключовими компетентностями, так і грамотності дорослого населення у багатьох економічно розвинених країнах світу. Так, близько чверті населення США і Канади виявилися не в змозі розібратися у

змісті простого тексту або провести елементарні обчислення для вирішення життєвого завдання [293, с. 7]. Цей факт доводить, що підвищення кваліфікації або перекваліфікація для людей із вищою освітою набуває більшого значення, ніж із середньою, бо це пов'язано з просуванням людини за кар'єрними сходинками або підвищенням заробітків. Крім того, отримані результати визначають потребу переходу до системи освіти впродовж усього життя, орієнтованої на розвиток ключових компетентностей.

О. Подольський і Д. Попов доводять важливість сучасних досліджень у РІААС, бо отримана критично важлива інформація про зв'язок індивідуальних характеристик респондентів – соціально-економічного становища, рівня освіти, віку, статі, мови і країни походження, роду діяльності та професійної кваліфікації – з рівнями сформованості компетентностей, а також про той вплив, який вони чинять на самореалізацію людини в житті. Така інформація, на думку вчених, необхідна для аналізу джерел розвитку компетентностей, виявлення потенціалу системи освіти, а також для розробки цільової політики та програм з подолання нерівності в доступі до освіти та підвищення рівня сформованості ключових компетентностей і навчання дорослого населення, для організації освіти впродовж всього життя на засадах андрагогіки [294, с. 103].

Сьогодні в науковому світі широко використовуються праці з проблем андрагогіки таких науковців як С. Архипова [20]; С. Змейов [136]; І. Колесникова, А. Марон, О. Тонконога [167], Ю. Кулюткіна [196]; О. Огієнко, І. Литовченко [268] та ін. Необхідність розвитку ключових компетентностей дорослих впродовж усього життя вимагає їх підготовки та перепідготовки з урахуванням сучасних принципів андрагогіки. Так, С. Змейов виокремив такі основні андрагогічні принципи навчання, що є фундаментом теорії навчання дорослих: пріоритет самостійного навчання; принцип спільної діяльності; принцип опори на досвід того, хто навчається; індивідуалізація навчання; системність навчання; контекстність навчання (термін А. Вербицького); принцип актуалізації результатів навчання; принцип

розвитку освітніх потреб; принцип усвідомленості навчання або принцип рефлексивності [136, с. 94-95].

Використання цих принципів у навчанні дорослих сприяють розвитку їх ключових компетентностей, що прийшли на зміну поняттю «ключові кваліфікації». Так, німецькі науковці Х. Шепер і К. Бридис (H. Schaerer, K. Bridis) наголошують, що термін «кваліфікація» на сьогоднішній день поступається терміну «компетентність», замість нього частіше стали говорити про ключові компетентності. На противагу поняттям «підвищення кваліфікації» і «підготовка» прийшов термін «формування компетентностей» [546, с. 242]. Глобалізаційні зміни у сучасному суспільстві призвели до необхідності розробки кваліфікаційних характеристик, у яких прописані компетентності фахівців.

П. Сікес (P. Sikes) установив залежність між розвитком компетентності особистості та її статтю й віком. Він описав траєкторію розвитку професійної компетентності, яка умовно поділяється на наступні періоди: 21-28; 28-33; 34-40; 40-50/55; 50/ 55 років і більше. Період 28-33 роки він охарактеризував як такий, що часто призводить до кризи в професії. Період 40-50/ 55 років вчений пов'язував із набуттям професійного досвіду. П. Сікес (P. Sikes) вказував і на гендерні відмінності у розвитку компетентностей. Так, у віці 34-40 років чоловіки надають перевагу кар'єрному зростанню, а жінки – родині. Отже, прагнення чоловіків до кар'єрного зростання сприяє розвитку компетентностей та досягненню професійних вершин [553].

Д. Фесслер (D. Fessler) визначив існування трьох середовищ розвитку компетентностей особистості у дорослому віці, які взаємопов'язані та взаємозалежні, а саме:

- 1) «особистісне середовище» (*життєвий цикл, родина, позитивні і негативні події, кризи, індивідуальні здібності і захоплення*);
- 2) «організаційне середовище» (*правила, стиль керівництва, суспільна думка, соціальні очікування, організація в професії*);
- 3) «кар'єрне середовище» (*освіта, входження в професію, зростання*

компетентності, ентузіазм, розчарування, стабілізація і стагнація, завершення кар'єри) [510].

Отже, науковець акцентував увагу на вплив середовища (особистісне, організаційне, кар'єрне) на розвиток компетентностей особистості.

Л. Спенсер та С. Спенсер (L. Spencer, S. Spencer) наголосили, що «поверхневі компетенції» (знання і навички) доволі просто розвинути. Тренінг – найбільш рентабельний спосіб зміцнити і зберегти ці здібності у співробітників. «Глибинні компетенції» (мотиви й особистісні якості) оцінити і розвинути важче, хоча рентабельніше відбирати людей за наявністю останніх характеристик. Компетенції на основі Я-концепції, які знаходяться посередині, можна змінити за допомогою тренінгу, психотерапії і / або вправ для позитивного особистісного розвитку, хоча це вимагає часу і зусиль [556].

О. Грачова відзначила, що в Німеччині існує модель розвитку компетентностей Dr. Christian Kraler (університет Інсбург), яка передбачає визначення у людини п'яти рівнів прояву компетентності: неусвідомлена некомпетентність, свідомо некомпетентність, свідомо компетентність, неусвідомлена компетентність, рефлексивна компетентність [81, с. 92–94].

Отже, розвиток компетентності залежить від рівня її усвідомленості особистістю (див. рис. 2.2).



Рис. 2.2. Цикл розвитку компетентності людини

Як видно із рис. 2.2., усвідомленість компетентності дає можливість людині визначити свою перспективну зону розвитку та обрати шляхи та форми підвищення кваліфікації. Зазначена модель широко використовується у бізнесі та поширена у більш спрощеному варіанті.

Т. Лучкіна, аналізуючи закордонний досвід наставництва, приходять до висновку, що з метою підвищення професійної компетентності визначальним є використання цієї форми роботи як персональної підтримки, учнівства і спільного навчання. При цьому вчена наголосила на психологічній сумісності наставника і стажера. Наставник, на думку дослідниці, повинен бути психологічно налаштований на роботу зі своїми молодими колегами, володіти навичками консультування і оцінювання, бути відкритим і готовим до діалогу, розуміти потреби інших, бути спокійним і врівноваженим, бути прикладом у взаємостосунках [223, с. 70]. Отже, в процесі розвитку компетентностей значну роль відіграє передача досвіду від більш компетентного спеціаліста до менш компетентного. Психологічною особливістю є сумісність наставника та його підопічного [302].

Особливого значення набуває підвищення кваліфікації в процесі розвитку компетентностей фахівців. Проаналізуємо їх діяльність на прикладі перепідготовки вчителів у європейських країнах. Так, у Латвії був реалізований пілотний проєкт моделі зростання професійної кар'єри вчителя. Він включав експертну оцінку діяльності вчителів членами спеціальних комісій та представниками адміністрації освітніх закладів, що стимулює педагогів до підвищення рівня їх компетентності. Вчителі могли самостійно подавати заявку з метою оцінки якості їхньої роботи [44, с. 66-67]. Отже, вчителі Латвії можуть самостійно контролювати рівень розвитку професійних компетентностей та вимагати його визнання колегами та представниками адміністрації освітніх закладів. Експертна оцінка та застосування інших методик надає можливість валідації результатів професійного навчання, перевірки його ефективності. Отже, у дорослому віці потрібно забезпечувати

самореалізацію особистості в суспільстві та задовольняти потреби держави в професіоналах, які гнучко реагують на зміни в професійній сфері.

Таким чином, особливої актуальності сьогодні набуває забезпечення подальшого особистісного розвитку і професійного навчання дорослих в організації, де вони працюють. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду розвитку компетентностей особистості в дорослому віці надав можливість визначити наступні *психолого-педагогічні особливості їх розвитку*, а саме:

- безперервний розвиток упродовж життя;
- залежність від віку (особливості самосвідомості й мотиваційної сфери, фізичний, інтелектуальний, емоційний розвиток) та гендерних ознак (домінуванням маскулінності або фемінності).

- вплив різних видів середовища: *особистісного* (врахування поведінкових, фізіологічних і психологічних особливостей людини; вихідного рівня ключових компетентностей, що фіксується у профілі співробітника), *організаційного* (орієнтація на цілі і стратегії компаній або підприємств; залучення фахівців до програм розвитку поза робочим місцем; диференціація процесу навчання та створення індивідуальних програм розвитку; наставництво; використання різних механізмів експертної оцінки розвитку компетентностей та зворотного зв'язку), *кар'єрного* (знання, уміння й професійні здібності, досвід і стаж роботи, стиль керівництва);

- різний рівень складності компетентностей та часу, необхідних для їх розвитку (поверхневі – швидко формуються, глибинні – потребують багато часу);

- етапність осмислення особистістю актуального рівня розвитку власної компетентності (неусвідомлена некомпетентність, усвідомлена некомпетентність, усвідомлена компетентність, неусвідомлена компетентність);

- досягнення психологічної сумісності наставника (тренера, керівника) та дорослого учня у процесі передачі професійного досвіду;

– необхідність регулярного контролю рівня набутих компетентностей шляхом експертної оцінки та зворотного зв'язку (валідація професійного навчання).

2.4. Корпоративне навчання як різновид професійного навчання дорослих в компанії

Особливої актуальності сьогодні набуває забезпечення подальшого особистісного розвитку і професійного навчання дорослих на виробництві. Підготовка кадрів на підприємствах спрямована на підвищення якості професійного складу персоналу організацій, формування у них творчого мислення, вміння працювати в ринкових умовах та забезпечення на цій основі високої продуктивності праці й ефективної зайнятості.

О. Баніт відзначила, що в розвинених країнах світу професійне навчання дорослих на виробництві розвивається широкими темпами шляхом великих фінансових вкладень роботодавців у цей напрям роботи. Дослідниця підкреслила, що «в останні два десятиліття стаття витрат компаній на підготовку персоналу складала від 5 до 10 % фонду оплати праці. Приватні компанії США витрачають на перепідготовку кадрів до 1/3 своїх бюджетів. Японські фірми на професійне навчання персоналу витрачають в 3-4 рази більше коштів, ніж у США. Дослідження спеціалістів Американського суспільства тренінгу і розвитку (ASTD) засвідчують, що 1 долар, витрачений на розвиток персоналу, приносить від 5 до 8 доларів прибутку [28, с. 31-32]».

Для порівняння наведемо витрати вітчизняних роботодавців на професійне навчання. О. Левченко доводить, що в середньому витрати на одного працюючого в Україні не перевищують 0,2 %, а щомісячні витрати на професійне навчання одного працівника становлять менше двох гривень. Чисельність спеціалістів, підготовлених на підприємстві, як зазначив вчений, скоротилась у 2010 р. у порівнянні з 1991 р. за різними оцінками в 2,5-3 рази.

Нині на виробництві навчаються біля 10 % працівників від загальної кількості працюючих. Періодичність підвищення кваліфікації персоналу в Україні в середньому складає біля 16 років [203, с. 31]. Такі дані свідчать про низький рівень організації розвитку дорослих в Україні та відсутність усталеної вітчизняної системи професійного навчання.

Сьогодні на виробництвах України професійне навчання може здійснюватися за такими типами: *безпосередньо в організації, за межами організації, самостійна підготовка.*

Основними напрямками професійного навчання вважаються:

1. Первинне навчання у відповідності з цілями організації, задачею підрозділу та специфікою професійної діяльності працівника.
2. Навчання для ліквідації розбіжності між вимогами посади і особистими якостями працівника.
3. Навчання з метою підвищення кваліфікації працівника.
4. Навчання для роботи за новими напрямками розвитку організації.
5. Навчання для засвоєння нових прийомів і методів виконання трудових операцій.

Від кваліфікації працівників і їх вміння організовувати виробничий процес на підприємствах і фірмах залежить якість роботи і отриманий результат, що призводить до виникнення нових напрямків в галузі управління персоналом, стратегічного розвитку, бізнес-планування. Працівники різних організацій постійно мають потребу в навчанні, так як старіння знань веде до втрати їх практичної цінності. Технічна модернізація виробництва, необхідність конкуренції на ринку праці ставлять на порядок денний компаній і підприємств розвиток компетентностей їх співробітників. Крім того, впроваджуються нові методи і технології організації навчання компетентних фахівців, що дозволяють учасникам освітнього процесу не тільки ефективно засвоювати інформацію, а й розвивати вміння, навички, здібності.

О. Баніт на основі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень виокремила тенденції професійного розвитку персоналу, які вона розподілила

на дві групи: *загальні світові та тенденції на рівні організації*. *Перша група*, на думку вченої, охоплює тенденції світового масштабу: тенденція до саморозвитку та самонавчання; тенденція сталого зростання інвестицій у людину, підвищення питомої ваги працівників розумової праці; збільшення попиту на кваліфіковану робочу силу і зменшення частки малокваліфікованої і некваліфікованої праці; орієнтація на нове покоління. *Друга група* тенденцій відображає стан професійного розвитку персоналу на рівні організації і охоплює такі напрями: скорочення витрат на змішане навчання персоналу з наданням переваги на внутрішньофірмову підготовку; переростання методичних центрів з підготовки окремих груп співробітників у структуру, яка охоплює навчання всіх категорій персоналу – корпоративний університет; скорочення часу на лекційні заняття, широке використання активних методів навчання, особлива увага – практичному відпрацюванню матеріалу; у перспективі – перехід внутрішньофірмової підготовки персоналу на віртуальне навчання [28, с.29-30].

Враховуючи тенденції професійного розвитку персоналу, що визначені О. Баніт, можна стверджувати, що одним із перспективних способів організації навчання дорослих та підвищення їх кваліфікації є *корпоративне навчання*. А. Глабчастий зазначив, що актуалізація проблеми корпоративного навчання в теперішній час пов'язана з визнанням цінності освіти, яке не дається людині один раз і на все життя, а проходить через всю її професійну діяльність, забезпечуючи можливість кар'єрного зростання та особистісного розвитку [71, с. 29]. Таким чином, розвиток компетентностей дорослих, що працюють в організаціях, забезпечується саме у процесі корпоративного навчання.

У процесі розгляду вище означеної проблеми використовувалася сучасна психолого-педагогічна література, присвячена визначенню сутності та особливостей корпоративного навчання дорослих (Н. Алдакаєва [5], П. Ананченкова [10], А. Глабчастий [71], М. Горшеніна [396], С. Грачова [82], В. Кузнецов [192], Д. Мирошин [238], А. Новіков [262], М. Ротанова [345],

В. Сухинін [396] та ін.). Так, В. Кузнєцов визначив корпоративну освіту як сукупність освітніх структур та навчальних програм підприємств, компаній, які забезпечують виробничі потреби у висококваліфікованих робітниках і спеціалістах, керівному складі, необхідних для успішного функціонування і розвитку фінансово-промислових складових корпорації-замовника [192, с. 7]. Отже, інструментом реалізації стратегії корпоративної освіти і розвитку персоналу компаній (фірм, підприємств) виступає корпоративний університет.

Перший відомий корпоративний університет був створений компанією McDonalds в 1961 році і отримав назву «Gamburger University». П. Ананченкова відмітила, що ідея корпоративного університету народилася в США. Його еталоном донині вважається навчальний центр General Electric в Кротонвіллі. Сьогодні в США, підкреслила дослідниця, вже понад 1600 корпоративних університетів, і кожен день відкриваються нові [10, с. 77]. Отже, корпоративні університети на сьогоднішній день є поширеною формою навчання дорослих.

Одним із найбільших корпоративних університетів у світі вважається підрозділ IBM Global Learning, який має в своєму складі понад 3400 викладачів в 55 країнах світу; в арсеналі університету 10 000 спеціалізованих курсів. Яскравий приклад великого і успішного корпоративного університету – Motorola University, що має річний бюджет близько 100 млн. дол., 99 підрозділів та представництва у 21 країнах світу. Основна ідея корпоративного університету полягає в створенні внутрішньо корпоративної системи знань. Саме тому навчальний процес повинен координуватися компанією і в ньому повинні брати участь внутрішні фахівці компанії (як викладачі-тренери) [82].

О. Захарова наголосила на зростанні темпів поширення корпоративних університетів у системі професійного навчання. «За останні п'ятнадцять років у США закрилося біля ста коледжів, що пропонували чотирьохрічні освітні програми, а число корпоративних університетів виросло за той же період з 400 до 2000 [125, с. 533]». Вчена зробила висновок, що кількість корпоративних університетів перевищить за десять наступних років кількість традиційних

зкладів вищої освіти, що доводить популярність корпоративної системи професійного навчання дорослих. Аналогічні прогнози щодо розвитку корпоративних університетів наприкінці ХХ ст. зробила і Джин Мейстер (J. Meister) у монографії *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force* («Корпоративні університети: уроки формування робочої сили світового класу») як найбільш популярної моделі навчання та вдосконалення співробітників у ХХІ ст. для реалізації організаційних стратегій підприємств [536].

Закордоном превалює японська та євро-американська моделі організації корпоративного навчання, що формувалися під впливом багаторічних традицій у підготовці персоналу. Аналіз системи корпоративного навчання в Японії показав, що воно організовано на засадах:

- відбору кандидатів на роботу в компанії з орієнтацією на особистісні якості;
- підвищення кваліфікації працівників, всебічно обізнаних з різних напрямів діяльності підприємства, фірми (концепція «гнучкого працівника»);
- застосування різноманітних стимулів для підвищення мотивації праці упродовж життя в одній компанії (*підвищення заробітної плати, покращення умов праці, врахування трудових заслуг працівника*);
- егалітарного підходу до управління кадрами, принципу старшого;
- врахування горизонтального характеру кар'єрного зростання персоналу організації як гарантії захищеності і безпеки;
- орієнтації на груповий підхід в організації діяльності, співробітництво, взаємозалежність.

Особливостями євро-американської системи корпоративного навчання є:

- ретельний відбір кандидатів на роботу в компанію з орієнтацією на професійні компетентності;

- стандартизація навчання в рамках багатоступневих корпоративних освітніх програм;
- безперервний супровід кар'єри співробітників з боку керівництва з формалізованою оцінкою їх досягнень і зворотним зв'язком;
- підвищення кваліфікації працівників у конкретному напрямку діяльності підприємства, фірми з опорою на принцип конкуренції;
- вертикальний характер кар'єрного зростання персоналу організації;
- орієнтація на принцип індивідуального підходу до розвитку компетентностей персоналу організацій, незалежність працівників.

Отже, якщо в Японії корпоративне навчання спрямовано більшою мірою на розширення кваліфікації працівників з метою забезпечення високої мобільності робочої сили, то в Європі і США основним завданням корпоративного навчання є підвищення кваліфікації в рамках тієї ж професійної діяльності. При цьому слід зазначити, що організація навчального процесу японської та євро-американської моделей корпоративного навчання дуже схожі, що проявляється у використанні певних форм і методів навчання (*trainings, seminars, business situations, secondment, shadowing, E-learning*) [300].

Д. Мирошин наполягав на застосуванні обох моделей корпоративного навчання в практиці вітчизняного навчання дорослих і визначив їх позитивні сторони та можливості використання: велика номенклатура короткострокових навчальних курсів і широкий зміст підготовки, характерні для японської моделі організації внутрішньофірмового навчання, дозволяють забезпечити високу мобільність працівників і конкурентоспроможність їх на ринку праці, а стандартизація підготовки, характерна для євро-американської моделі, дозволяє забезпечити односпрямованість і однаковий рівень підготовки в умовах корпоративного навчання [238, с. 113–122]. Погоджуємося з думкою вченого, що перенесення структурних елементів однієї моделі в іншу, або

певних підходів до організації корпоративного навчання, дає позитивний результат. Яскравим доказом доведення справедливості висловленого припущення є наведений у роботі Р. Гелегера «Душа організації» приклад японської корпорації «Хонда», що відкрила виробництво своїх автомобілів в США. Ця компанія навчила американський персонал безпосередньо в Японії, на рідних заводах корпорації, організувала навчання концепціям японського менеджменту через гуртки якості, тренінги, організовані, в тому числі, і корпоративним університетом. Японські цінності корпоративної культури забезпечили американським філіям високі конкурентні переваги та визначили економічні дивіденди на світовому ринку – збільшення експорту автомобілів порівняно з японськими заводами [93, с. 301].

В Україні система корпоративного навчання також набирає обертів, збільшується кількість вітчизняних підприємств, на яких функціонують корпоративні університети. Так, О. Чорнобиль проаналізував діяльність цілої низки сучасних вітчизняних корпоративних університетів, таких як університет корпорації «Артеріум», Інститут бізнес-технологій холдингу «Атлант-М», Академія ДТЕК, Академія бізнесу Ernst & Young, корпоративний університет «МакДональдз Юкрейн Лтд», «ПриватУніверситет», Фінансова академія Райффайзен Банк Аваль, університет SoftServe та Українська аграрна школа [452]. Отже, в Україні кількість корпоративних університетів постійно зростає. Відповідно до рейтингу журналу Forbes 2013 року найвідомішими з них є: Академія ДТЕК, Українська Аграрна Школа (УАШ), ПриватУніверситет, Career Development Program (EPAM Systems), Академія бізнесу Ernst & Young, Академія Deloitte.

О. Кир'янова і А. Волковська поділили вітчизняні підприємства за концептуальним підходом до організації корпоративного навчання на шість груп, що, на думку вчених, відображає рівень еволюції корпоративної системи освіти тієї чи іншої бізнес-структури: з «хаотичним ставленням до організації навчання», де немає, в переважній більшості, навіть менеджера з персоналу; «стихійна організація навчання», при якій відсутній комплексний підхід до

навчання, однак, компанія намагається підібрати освітні інструменти для вирішення гострих і поточних проблем; «базовий» – притаманний середнім підприємствам, де HR-відділ виконує функцію розвитку персоналу, спостерігається певна формалізація щодо освітніх процесів у відповідності з стратегічними орієнтирами компанії, регулярно відбуваються заходи з навчання різних категорій персоналу; «відділ розвитку персоналу» – розпочинається формування корпоративної моделі компетенцій, проведення навчання вирізняється системністю, при цьому внутрішній тренер не може задовольнити всіх потреб організації; «навчальний центр» – відділом персоналу встановлюється взаємозв'язок між оцінкою персоналу, враховуючи розроблені моделі компетенцій, та програмами його розвитку; «корпоративний університет» – організація системно та ефективно навчається і навчає, накопичує і передає унікальні корпоративні знання, розвиває інноваційне мислення та креативність персоналу тощо [153, с. 178–179]. Науковці роблять висновок, що незважаючи на дещо хаотичний підхід вітчизняних підприємств до організації навчання та розвитку свого персоналу простежується тенденція до поступової систематизації та підвищення ефективності корпоративної освіти в Україні.

Сучасна система корпоративного навчання передбачає внутрішні і зовнішні освітні заходи, а також програми підвищення кваліфікації співробітників. Різні науковці вказують на окремі сторони корпоративного навчання, які роблять його конкурентоспроможним і привабливим для дорослих. Так, М. Ротанова довела, що корпоративне навчання є цілеспрямованим і постійним процесом кореляції потреб організації і пропонованих вимог до співробітників. Для корпоративного навчання, як зазначала дослідниця, характерним є процес безперервності в зміні комплексу знань, навичок, мотивів, установок і вірувань співробітників, і постійності в координації поведінки працівників у цілому [345, с. 77].

В. Сухинін, М. Горшеніна побудову корпоративної системи навчання та необхідність її розвитку обґрунтовують наступними причинами:

1) програми корпоративного навчання розробляються з урахуванням стратегічних завдань організації, тому вони враховують необхідну динаміку розвитку персоналу, можливі темпи розвитку, наявні ресурси;

2) корпоративні програми навчання сприяють створенню ефективно функціонуючих команд, які здатні до розробки і реалізації інноваційного продукту;

3) корпоративні навчальні програми дозволяють створити єдине понятійне, інформаційне, ціннісне поле, формують особливе освітнє середовище і оптимізують систему управління знаннями в організації [396, с. 180].

Н. Алдакаєвою було виділено такі відмінні особливості корпоративного навчання: організовується і проводиться тільки для однієї організації; являє собою процес, кінцевою метою якого є досягнення професіоналізму роботи команди і кожного співробітника окремо; передбачає підготовку та розвиток навичок персоналу для ефективної роботи організації [5, с. 43].

У нашому дослідженні особлива увага зверталася на *психологічні особливості корпоративного навчання* (Л. Люта, Ю. Москаль, О. Сілка та ін.). Так, О. Сілка акцентувала увагу на тому, що в дорослих людей є ряд психологічних особливостей, які не можна не враховувати в корпоративному навчанні: життєвий і професійний досвід, що підвищує ступінь критичності сприйняття навчального матеріалу; свідоме ставлення до процесу свого навчання; потреба в самостійності; практична, прагматична спрямованість щодо навчання [364, с. 119]. З урахуванням цих психологічних особливостей корпоративне навчання, на думку вченої, може вирішувати завдання, пов'язані з розвитком і вдосконаленням професійно-значущих якостей особистості, а саме:

- розвиток професійно значущих якостей, необхідних для успішної діяльності;
- формування психологічної готовності до виконання професійних обов'язків;

- розвиток навичок і вмінь встановлення психологічного контакту з іншими людьми;
- вдосконалення навичок використання психологічних прийомів впливу в складних, конфліктних і екстремальних ситуаціях;
- розвиток психологічної стійкості, емоційно-вольових якостей, вміння самовладання, протистояння підвищеному психологічному навантаженню [364, с. 120].

Л. Люта, розглядаючи логіко-психологічні засади організації корпоративного навчання, визначила його функціонал:

- ефективне виконання виробничих функцій;
- стійкий розвиток за рахунок постійної підтримки інноваційного потенціалу;
- забезпечення комунікаційного обміну.

Вчена довела, що система корпоративного навчання є досить динамічною та орієнтується на запити конкретної організації [224, с. 92–96].

Однак, незалежно від обраного змісту корпоративного навчання, його організація, як зазначив Ю. Москаль, складається із кількох етапів: *перший* – усвідомлення проблем, що стоять перед компанією, опис бізнес-процесів на рівні топ-менеджерів. На цьому етапі корпоративного навчання його куратори вдаються до зовнішнього консультування, використовують проблемно-проектні семінари, проводять аналіз необхідних організаційних змін. *Завданням другого етапу* є здійснення оцінки (ситуації в компанії, її організаційної структури і кадрів). *Третій етап* корпоративного навчання передбачає розробку систем програм тренінгів, семінарів та інших методик для роботи з фахівцями різного рівня [248, с. 173]. Вчений акцентував увагу на висновку, що в корпоративному навчанні персоналу компаній використовуються усі традиційні форми бізнес-освіти: бізнес-тренінг, короткотермінові і середньотермінові курси підвищення кваліфікації персоналу, проблемно-проектні семінари, інструктажі [248, с. 171].

Отже, підготовка кадрів в організаціях спрямована на підвищення якості професійного складу їх персоналу, формування у фахівців творчого мислення, вміння працювати в ринкових умовах та забезпечення на цій основі високої продуктивності праці. Одним із перспективних різновидів професійного навчання дорослих, які працюють в організації, є *корпоративне навчання*. Привабливість корпоративної системи навчання обумовлюється такою її специфікою: відповідністю цілям і стратегії розвитку організації; визначенням необхідних компетенцій для персоналу; потребою безперервного навчання працівників як кадрового стратегічного ресурсу; постійним вивченням динаміки й темпів розвитку співробітників.

2.5. Сучасні технології корпоративного навчання дорослих в організаціях

Сьогодні компанії все більше усвідомлюють факт прямої залежності своєї конкурентоспроможності від рівня підготовки персоналу. Необхідність підвищення кваліфікації співробітників організацій продиктована вимогами ринку і потребою забезпечення стійкого безперервного розвитку компанії. Під стійким розвитком розуміємо внутрішні зміни як спосіб адаптації підприємства до викликів зовнішніх умов і факторів. Сталий розвиток характеризується зростанням масштабів діяльності компанії, її адекватними структурними перетвореннями і підприємницькою активністю.

З цими завданнями пов'язано посилення інтересу керівництва підприємств до найбільш ефективного способу організації навчання персоналу – створення внутрішніх корпоративних університетів. У них впроваджуються нові методи та технології організації навчання фахівців, що дозволяють учасникам навчального процесу не лише ефективно засвоювати інформацію, але й розвивати вміння, навички, здібності, компетентності.

Проаналізуємо основні технології корпоративного навчання. Найбільш переконувальний ефект, що призводить до реальних змін у виробничій поведінці дорослих, належить *тренінгу*. Більш детально зупинимося на визначенні його сутності та різновидів.

В процесі проведення тренінгів значно ефективніше вирішуються питання розвитку особистості, формування в неї комунікативних умінь, поповнення психологічних знань, отримання досвіду позитивного ставлення до себе і оточуючих. Тренінг дозволяє його учасникам свідомо переглянути сформовані раніше стереотипи поведінки. Крім того, тренінг, як групова форма діяльності, створює умови, коли кожен член групи оточений турботою, людською увагою і душевним теплом. У тренінговій групі людина відчуває повну довіру до оточуючих, не боїться висловлювати свої думки і розкривати почуття, вчиться співпереживати і підтримувати колег, працювати в колективі та узгоджувати з ним свої рішення. Отже, проблема використання тренінгів у навчанні особистості дорослого віку є актуальною та перспективною.

У процесі розгляду зазначеної проблеми використовувалася сучасна психолого-педагогічна література, присвячена розгляду сутності поняття «тренінг» (М. Белова [33], І. Куртікова, К. Лаврова, В. Лі [197], К. Милютіна [237] та ін.); застосуванню тренінгу в навчанні дорослих (О. Аніщенко, Л. Лук'янова, Л. Сігаєва, С. Зінченко [399], М. Кларін [156], О. Лазорко [199], С. Сисоєва [365] та ін.).

Слово «тренінг» походить із англійської мови (англ. train, training – навчати, виховувати). У словнику термінів із професійної освіти вказано, що поняття «тренінг» пов'язане з груповою роботою, отримало велике поширення в психологічній практиці другої половини минулого століття та означає – «тренування», «научіння», «дресирування» [376, с. 246]. Більшість науковців (О. Аніщенко, Л. Лук'янова, Л. Сігаєва, С. Зінченко [399], А. Галімов [68], В. Демешкевич [97], Д. Порох [330]) визначають неоднозначність тлумачення поняття «тренінг» у сучасній психолого-педагогічній літературі. Дефінітивний аналіз поняття «тренінг» дозволив визначити найбільш

поширені його тлумачення як: багатофункціонального методу змін психологічних феноменів людини або групи (С. Макшанов [230], К. Мілютіна [237]), засобу психологічного впливу (Л. Петровська [284]); системи інтенсивних тренувань (М. Васильєв [55], І. Вачков [59]); особливої форми навчання (М. Каган, А. Еткінд [140], С. Мірошник [243], С. Страшко [391]); методу розвитку здібностей до навчання (Ю. Ємельянов, О. Кузьміна [111]); системи впливів, завдань, спрямованих на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних професійних якостей (В. Саакова [349]); методу навчання та педагогічної технології навчання (В. Безпалько [31], В. Демешкевич [97], Н. Ничкало [260], С. Сисоєва [365]) тощо.

У нашому дослідженні розглядаємо тренінг як соціально-психологічну технологію навчання, бо тренінговим заняттям притаманні всі ознаки технологій – проєктованість, системність, керованість, ефективність, можливість відтворення тощо. Підтримуємо думку С. Сисоєвої, яка визначила тренінг як технологію, що дозволяє відпрацьовувати вміння і навички виконання простих та складних видів професійної діяльності, наочно демонструє наслідки прийнятих рішень, реалізує можливість перевірки альтернативних зв'язків, дає змогу одночасно використовувати різну кількість методів ігрової діяльності, збільшуючи ефективність проведення практичних занять [365, с. 129].

Однак, незважаючи на незгодженість визначень науковців щодо сутності досліджуваної дефініції, більшість із них (М. Белова [33], С. Калашнікова [141], І. Куртікова, К. Лаврова, В. Лі [197], Л. Новікова [264]) наполягають на активному характері діяльності суб'єктів тренінгу в процесі його проведення. Так, І. Куртікова, К. Лаврова, В. Лі під тренінгом розуміють форму активного навчання, за якої відбувається збагачення знаннями, розвиток конкретних умінь і навичок. Фактично тренінг – це передача знань, необхідних людині чи команді у поточний момент часу або у найближчому майбутньому [197, с. 5].

Отже, тренінг передбачає активну позицію його учасників, набуття ними практичних умінь і навичок, прояву ініціативи і самостійності в прийнятті рішень, успішність й інтелектуальну спроможність у відпрацюванні конкретних проблемних питань.

У сучасній психологічній літературі не існує загальновизнаної та єдиної класифікації тренінгів. Поділ на види проводиться науковцями на підставі різних ознак: за критерієм спрямованості дії і змін – навичковий, психотерапевтичний, соціально-психологічний, бізнес-тренінг (Ю. Мельник [235]); за метою та завданнями – соціально-психологічний, тренінг особистісного зростання, тематичний або соціально-просвітницький, психокорекційний, психотерапевтичний (С. Страшко [391]); за психогімнастичними вправами, які спрямовані на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування – тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності і тренінг креативності (Г. П'ятакова, Н. Заячківська [279]) та ін.

Найчастіше вчені виділяють не одну, а кілька класифікацій видів тренінгу, в залежності від критеріїв, покладених в їх основу. Ці критерії суттєво варіюють від загальних, до специфічних. Залежно від основних елементів психіки людини предметом впливу в тренінгу можуть виступати: джерело активності особистості – потреби, мотиви, цінності (наприклад, психоаналітичний тренінг), пізнавальна сфера особистості (наприклад, гештальттерапія), поведінка людини (наприклад, різні форми тренінгу умінь) [265, с. 47].

Одним із найбільш поширених видів тренінгу є соціально-психологічний (М. Белова [33], А. Галімов [68], О. Керик [152], Л. Петровська [284] та ін.), що передбачає розвиток комунікативних здібностей, уміння встановлювати та розвивати міжособистісні стосунки між людьми. Соціально-психологічний тренінг, на думку М. Белової, є одним із методів інтерактивного навчання, який затребуваний у різних сферах життєдіяльності, бо допомагає пов'язати теоретичні знання з практикою, сприяє розвитку

творчих здібностей, удосконаленню навичок комунікації і професійної майстерності, відкриває шляхи самоактуалізації особистості [33, с. 27]. З цією думкою погоджується О. Керик, яка вважає, що соціально-психологічний тренінг – це активне соціально-психологічне навчання, яке ґрунтується на механізмах групової діяльності [152, с. 38].

Сьогодні рядом вітчизняних науковців (О. Винославська, М. Войтович, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, О. Ковальчук, Н. Коломінський, О. Креденцер, О. Тополенко, Г. Федосова, О. Філь, О. Щотка та ін.) розробляються соціально-психологічні тренінги для менеджерів і персоналу фірм і підприємств.

Повністю погоджуємося з думкою О. Аніщенко, Л. Лук'янової, Л. Сігаєвої, С. Зінченко [399], що найбільш доцільним є використання тренінгових технологій у процесі роботи з дорослими. Вчені довели необхідність упровадження тренінгового навчання дорослої людини, беручи до уваги наступні функції тренінгу: *навчальну* – засвоєння дисципліни й формування необхідних умінь і навичок; *розвивальну* – створення умов для розкриття творчого потенціалу й розвиток індивідуальних здібностей; *мотивувальну* – налаштування на активне навчання й психологічну готовність до засвоєння великих обсягів інформації; *комунікативну* – становлення й розвиток контактів між слухачами, формування прагнення до співпраці з високим рівнем довіри й сприйняттям інших членів команди; *релаксаційну* – зняття емоційної напруги, викликаної навантаженням на нервову систему в процесі інтенсивного навчання. У контексті виділених функцій, тренінг спрямований на набуття практичних умінь і навичок, передбачає активну позицію тих, хто навчається, а відтак цей метод дозволяє ураховувати право дорослої людини на вибір й прийняття рішень, методи праці, потреби в обґрунтуванні необхідності вивчення нової інформації та її інтегрування з наявним професійним і життєвим досвідом, вимоги практичної спрямованості навчання [399].

Отже, різні види тренінгу використовуються у навчанні дорослих, бо відповідають особливостям і вимогам андрагогічної моделі навчання, сприяють прискоренню адаптації до умов практичної діяльності, усуненню недоліків у їх професійній підготовці; навчанню новим технологіям і методам праці; швидкій адаптації на робочому місці; підготовці для професійної діяльності на новій посаді.

Враховуючи, що тренінг є груповою формою роботи з дорослими людьми, його призначення полягає у психологічному впливові групи на особистість. Виникнення тренінгу як методу групової роботи, як відзначив О. Лазорко, пов'язують із іменем К. Левіна та його Центром із вивчення групової динаміки (40-ві роки ХХ ст.) та Національною лабораторією тренінгу в США. Саме тут було встановлено, що більшість ефективних змін в установках особистості (атитюдах) відбувається у груповому, а не в індивідуальному полі [199, с.132]. Принцип активного використання групи з метою розв'язання психологічних завдань є одним із основних у практиці проведення тренінгів. При цьому засобами спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання й аналіз ситуацій, в учасників тренінгу формуються професійні уміння й навички, створюються умови для професійного розвитку.

К. Мілютіною було виділено кілька базових моделей тренінгу: розвиток кар'єри, розвиток компетентності, розв'язання конкретної проблеми, виявлення невідповідностей і створення мотивації розвитку [237, с. 34-37]. Із цих моделей тренінгу, на нашу думку, сьогодні особливого значення для навчання дорослих набуває тренінг компетентності, який, за твердженням вченої, проводиться в рамках регулярної підготовки і перепідготовки персоналу. До цієї групи можна зарахувати такі типові тренінги: телефонне спілкування; техніки прямих продажів; презентацію; конфліктологію; мотиваційний менеджмент тощо [237, с. 35].

О. Євсюков, О. Нікітук виокремили такі специфічні ознаки тренінгу:

– атмосфера невимушеності і свободи спілкування між його учасниками;

- стадійність, зумовлена соціально-психологічними закономірностями розвитку групи;
 - акцент на активні взаємини між учасниками групи;
 - застосування активних методів групової роботи;
 - провідна роль особистості тренера в досягненні цілей тренінгу;
 - певна просторова організація (частіше всього – коло) [116, с. 194-195].
- Отже, тренінг допомагає людям перебороти деструктивні форми поведінки шляхом активної діяльності в групі, формує практичну та психологічну готовності до професійної діяльності, сприяє розвитку особистісних якостей і різних компетентностей його учасників.

Організація і проведення тренінгів – складна і трудомістка робота, що може правильно побудувати команда тренерів-професіоналів, яка систематично працює над самовдосконаленням своїх працівників. Нині кожна солідна компанія, підприємство, фірма зацікавлені у зростанні свого фахівця і розвитку його компетентності. З цією метою розробляється система корпоративного навчання, яка передбачає внутрішні і зовнішні освітні заходи, а також програми підвищення кваліфікації співробітників.

У системі корпоративного навчання значна роль відводиться тренінгу, або такому його різновиду, як корпоративний тренінг. За ствердженням М. Кларіна, корпоративний тренінг, так само як і його поширені синоніми: бізнес-тренінг і внутрішньофірмове навчання – поняття, утворені практикою роботи організацій, великих фірм і компаній. Його основне призначення вчений схарактеризував як підготовку і розвиток навичок персоналу до ефективної діяльності в цій організації, що за змістом принципово відрізняється від навчання в рамках бізнес-освіти, яке спрямоване на отримання уявлень про основні сфери і способи ведення бізнесу [156, с. 60].

У нашому дослідженні *корпоративний тренінг* визначаємо як технологію навчання співробітників компанії або груп компаній у відповідності зі стратегією їх розвитку та особливостями бізнесу, що дозволяє

відпрацьовувати вміння та навички виконання різних видів професійної діяльності, розвивати компетентності, необхідні для ефективної діяльності на виробництві. Погоджуємося з думкою В. Соколова і В. Тіхонової, що «корпоративний тренінг – це завжди навчання всередині фірми, мета його – підвищення ефективності роботи організації в цілому. Пріоритети корпоративного тренінгу, його спрямованість і зміст залежать від стану організації, її стабільності, поточних і перспективних завдань [381, с. 14]». Отже, корпоративний тренінг виступає як інструмент організаційних перетворень, спрямований на підтримку розвитку організації, обслуговує потреби керівництва організації в управлінні змінами та перепідготовки фахівців [310].

Корпоративні тренінги мають такі різновиди: заснування власного бізнесу; ефективність управління; адаптація у соціальному середовищі; розвиток компетентностей персоналу.

У процесі оцінки ефективності корпоративного тренінгу потрібно враховувати деякі його особливості, визначені В. Лефтеровим, а саме:

- на результати дослідження ефективності тренінгу можуть впливати оцінки окремих людей, яким не показано брати участь у груповій роботі, для вирішення їхніх особистісних проблем необхідна індивідуальна консультація або просто спокій і час;
- емоційні оцінки учасників не завжди збігаються з реальними;
- на ефективність тренінгу впливає некоректно організована процедура навчання: факультативність, спонтанність, відсутність фокусування на реальній проблемі, ставлення до тренінгу як до винагороди чи відпочинку;
- кращий спосіб оцінити прогрес членів групи – огляд вихідних цілей навчання і порівняння їх із результатами перевірки учасників, проведеної після закінчення програми;

– в окремих випадках для аналізу набутих знань, умінь і навичок доцільно вводити більш стандартизовану систему перевірки, наприклад усну перевірку, тести розуміння значень, письмове завдання;

– ефективність тренінгу – категорія відносна, іноді з метою удосконалення програми та якості проведення тренінгу доцільно провести моніторинг його неефективності [208, с. 58]. Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність тренінгу може вимірюватися за допомогою сукупності об'єктивних і суб'єктивних критеріїв.

Посттренінг – це система роботи з персоналом, спрямована на підтримку позитивних тренінгових ефектів, що забезпечує застосування знань, умінь, навичок, якостей, отриманих учасниками на тренінгу, в процесі повсякденної професійної діяльності. Посттренінг передбачає розбір складних або нетипових ситуацій в роботі з клієнтами в інтерактивному режимі. Проведення посттренінгу передбачає таку етапність дій: *попередня підготовка* (використання знань, отриманих на тренінгу, на практиці), робота в групі (аналіз застосування отриманих знань, умінь, зважаючи на плюси і мінуси; моделювання нових нестандартних ситуацій у групі), підведення підсумків (робота над помилками; встановлення зворотного зв'язку).

Наступною дієвою технологією корпоративного навчання є *коучинг*, що здійснюється в рамках групового навчання, результатом освоєння якої стає актуалізація здатності досягнення намічених цілей найбільш оптимальним, коротким шляхом. Організовує роботу «коуч» – індивідуальний тренер, фахівець-психолог. У процесі використання коучингової технології, коуч не дає порад, а вислуховує свого дорослого учня і задає питання, які допомагають йому підвищити ясність особистісного сприйняття, вийти за рамки звичних переконань і стереотипів поведінки, сприяють саморозвитку. Підтримка і супровід дорослого учня в коучингових відносинах допомагають йому вчитися самостійно, приймати власні рішення щодо життя, професії, бізнесу. Отже, неодмінною умовою ефективного партнерства є взаємоповага і довіра,

а важливими вміннями коуча – вміння слухати, ставити запитання та забезпечувати зворотний зв'язок.

Першим етапом цієї технології є тестування та оцінка рівнів ключових компетентностей її учасників, яку проводять професійні коучі. У результаті цієї роботи створюється спеціальна карта, в якій учасник бачить свої досягнення і потенціал, сильні і слабкі сторони. Другим етапом технології стає кропітка робота коуча з кожним дорослим учнем упродовж усього курсу корпоративного навчання, що спрямована на капіталізацію його сильних сторін і компенсацію слабких. Коучинг сприяє збільшенню продуктивності діяльності за рахунок поетапного плану виконання завдань. Ця технологія, зазвичай, поєднується зі загальними і груповими тренінгами. За галуззю застосування розрізняються такі типи коучингу: кар'єрний коучинг (визначення кар'єрних перспектив), бізнес-коучинг (спрямований на проведення коучингу в компанії для співробітників різних рівнів), коучинг особистої ефективності (підвищення результативності праці клієнта), лайф-коучинг (вирішення значущих для клієнта завдань).

Проектна технологія (виконання проєктів) – технологія навчання персоналу підприємств (організацій), де учасники працюють над проєктами, планують і здійснюють необхідні дії в групі з метою розширення сфери їх суб'єктивності на благо компанії. Її мета – набуття досвіду вирішення реального завдання та аналіз досвіду колег у процесі створення необхідного для компанії проєкту (продукту). Така робота сприяє становленню працівників, формує їх уміння взаємодіяти один з одним у команді, набувати навичок міжособистісного спілкування, брати відповідальність за вибір рішення, аналізувати результати діяльності. Етапи технології виконання проєктів: *визначення теми і цілей проєкту; планування роботи; визначення необхідних ресурсів для реалізації проєкту; захист проєкту; поетапна реалізація проєкту; звітність щодо виконання проєкту.*

Л. Карамушка, О. Креденцер, К. Терещенко та інші в процесі професійної підготовки дорослих в організаціях особливого значення

приділяють розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості. Вчені рекомендують використовувати такі психологічні технології: *міні-лекції* («класичні» та за допомогою інформаційних технологій); *заповнення робочих аркушів* (вивчення очікувань; розкриття змісту основних понять теми тощо); *метод незавершених речень* (із подальшим груповим обговоренням); *100 міжгрупове обговорення*; *метод «мозкового штурму»* (індивідуальний, парний та груповий варіанти); *аналітичні завдання*; *психологічні практикуми*; *фото- та відеопрезентація* (презентація фото- та відеоматеріалів, виготовлених під час тренінгу) та ін. [332]

Отже, створення корпоративної системи навчання є вимогою часу та передбачає визначення компанією (фірмою, підприємством, організацією) довгострокових цілей і стратегій свого розвитку, необхідних компетенцій персоналу, розробку програм їх навчання. Найбільш поширеними технологіями корпоративного навчання дорослих є тренінги, посттренінги, виконання проєктів та ін. Ці технології сприяють прискоренню адаптації дорослих до умов практичної діяльності, усуненню недоліків у роботі; розвитку ключових компетентностей; підготовці для роботи на новій посаді.

Процес створення ефективної системи корпоративного навчання складається з ряду послідовних кроків, що передбачають використання сукупності різних форм і способів навчання, розробку довготривалих освітніх програм особистісного та професійного розвитку співробітників. Реалізація запропонованих технологій дозволяє фірмам і підприємствам отримати компетентного фахівця, який вміє долати труднощі, уникає серйозних помилок у реальному житті, володіє новими знаннями в галузі та професійним досвідом. Провідні виробництва і організації розглядають формування і розвиток компетентностей своїх фахівців як фактор стійкої конкурентної переваги підприємства.

Висновки до другого розділу

Зважаючи на існування ряду альтернативних побудов вікової періодизації людини в дорослому віці, у нашому дослідженні спиралися на відому в наукових колах її варіацію таких сучасних американських психологів як Г. Крайг, Д. Бокум, які зазначали, що ранній період дорослості триває від 20 до 40 років; середній дорослий період – від 40 до 60 років; пізній дорослий період – від 60 років. На основі аналізу праць ряду вчених (Б. Ананьєв, Є. Ільїн, С. Максименко, А. Реан, Т. Титаренко), виявлено специфіку розвитку ключових компетентностей у ранньому, середньому та пізньому дорослому віці. Так, *рання дорослість* настає після юності та кризи входження у дорослість. Оптимізм, із яким молода людина дивиться у майбутнє, сприяє розвитку таких ключових компетентностей як здатність до організації і планування власної діяльності, прийняття самостійних рішень, здатність до породження нових ідей, ініціативність. Здобуття професії формують здатність особистості працювати в команді, оволодівати діловим спілкуванням, знаходити й аналізувати інформацію із різних джерел. Отже, в особистості ранньої дорослості актуалізуються компетентності «партнерство», «комунікативність», «робота з інформацією», «ініціативність» та ін.

Середня дорослість – це період усвідомлення власного «Я» та прагнення до саморозвитку, що настає після кризи середини життя. Змістом Я-концепції особистості стає самоактуалізація, зумовлена духовно-моральними імперативами та певними етичними зобов'язаннями перед родиною та колегами по роботі. На цьому етапі онтогенезу, як піку творчих і професійних досягнень особистості, виявляються її лідерські якості й досягається певна результативність праці. У середньому дорослому віці превалюючого розвитку набувають такі компетентності як «лідерство» та «результативність», і процес їх становлення у цьому віці досягає апогею.

Пізня дорослість – настає після кризи зрілості, характеризується, переважно, закінченням професійної кар'єри, прагненням до переосмислення

життя, підведенням підсумків своєї діяльності та життєвих досягнень. Зі зміною стилю життя і видів діяльності у пізній дорослості для особистості особливого значення набуває компетенція «комунікативність», яка виявляється у процесі спілкування та міжособистісних взаємодій із молодшим поколінням, родиною та друзями. У зв'язку з адаптацією особистості до змін, що пов'язані зі зниженням фізичного потенціалу, найбільш важливими ключовими компетентностями у її життєдіяльності стають здоров'язбережувальні.

Рушійними силами розвитку особистості в дорослому віці є вікові кризи, які можна охарактеризувати як періоди переходу до нового етапу розвитку, що характеризуються різкими психологічними змінами (*у світогляді людини, в пізнавальній і діяльній сферах, соціальному статусі, ставленні до себе*). Тривалість, форми перебігу, гострота проходження вікових криз варіюються в залежності від індивідуально-типологічних особливостей людини, соціальних умов. Вікові кризи належать до нормативних процесів, необхідних для особистісного розвитку. Кризовий стан людини можна вважати перехідним явищем, що дає поштовх до самовдосконалення, саморозвитку особистості. У період криз в дорослому віці людина потрапляє в критичну ситуацію, де зіштовхується з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя, що супроводжується гострим емоційним станом та переживаннями. Задоволення людиною найважливіших життєвих потреб не може бути усунено засобами, відомими їй із минулого досвіду, а вимагає прояву творчості та активності, переоцінки всіх цінностей.

Охарактеризовано такі основні кризи дорослого віку: криза входження у дорослість «власне Я та його реалізація» (20-23 роки); криза молодості «сім'я, покликання» (27-33 роки); криза середини життя «визнання» (39-45 років); криза зрілості «наставництво» (55-65 років). Ці життєві кризи розглянуто з позицій позитивних і негативних симптомів прояву та шляхів їх подолання.

Кризі входження в дорослість «власне Я та його реалізація» властиві наступні позитивні симптоми: гордість за власні досягнення, уміння

самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, старанність, оптимізм. *Негативні симптоми:* дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво; зарозумілість, заздрість, корисливість; недбалість, зухвалість, байдужість, лихослів'я. *Шляхи подолання кризи:* застосування особистісно орієнтованого підходу до особистості, побудова плану індивідуального розвитку, навчання навичкам самопідтримки, пошук близьких друзів та супутника життя.

Кризі молодості «сім'я, покликання» притаманні наступні позитивні симптоми: відчуття необхідності досягнення нових висот, прагненні до безпеки і стабільності, соціальна активність та побудова нового світогляду, вдосконалення себе як фахівця і сім'янина. *Негативні симптоми:* соціальна ізоляція, заглиблення в свою роботу, прагнення до самотності, егоїзм, відчуття пригніченості та відстороненості. *Шляхи подолання кризи:* формування життєстійкості і опанування стратегією вирішення складних життєвих ситуацій, побудова часової перспективи, посилення інтеграції особистості, розширення сфери обов'язків, пошук нових можливостей реалізувати свій потенціал.

Кризі середини життя «визнання» характерні такі позитивні симптоми: критична переоцінка свого життя та його змісту, колективна творчість, задоволеність життям у процесі реалізації своїх здатностей, звільнення від впливу інших людей та встановлення власної ідентичності. *Негативні симптоми:* відсутність програми життєвої перспективи, ослаблення внутрішньо сімейних зв'язків, усвідомлення втрати молодості, погіршення фізичного стану та здоров'я, недостатня реалізованість, схильність до депресії, зосередженість на собі. *Шляхи подолання кризи:* корекція та перегляд життєвих планів, розробка конкретної стратегії життя, її особистісно-змістова перебудова з урахуванням особистісних уподобань, розвиток творчих здібностей, зміна відносин «Я» і зобов'язань до інших людей, набуття своєї нової ідентичності.

Криза зрілості «наставництво» має наступні позитивні симптоми: найвищі соціальні досягнення й отримання авторитету, якість та оригінальність особистого досвіду, усвідомлення життєвого шляху, передача досвіду молоді. *Негативні симптоми:* порушення звичайного режиму життя людини; зміна її соціального статусу; поступове віддалення дітей і онуків; прискорення біологічного старіння; погіршення матеріального стану. *Шляхи подолання кризи:* прийняття свого життєвого шляху таким, яким він є, вибудовування компенсаторних механізмів та подолання факторів ризику (хронічних, соматичних та невротичних розладів), активна участь у громадській діяльності, наставництво молоді.

За науковою позицією І. Адізеса, важливо визначати стадійність не лише в розвитку людини, але й організацій. Періодам життєвого циклу організації притаманна специфіка побудови її структури, системи контролю, особливі цілі, а також, як вважаємо, наявність різних компетентностей її фахівців. Для молоді і щойно створеної організації необхідні фахівці, яким властиві ініціативність, підприємництво, винахідливість, тенденція до ризику. На етапі так званої «юності» організації важливу роль відіграють професійні компетентності фахівців, а на етапі «розквіту» – управлінські компетентності, для наступного етапу – «бюрократизму» основною ключовою компетентністю є ефективність, що виявляється у здатності співробітників оптимально використовувати ресурси організації.

Одним із критеріїв дорослішання людини є досягнення зрілості, що не є віковою категорією, а залежить від сформованості цілого ряду ознак, із яких «відповідальність» стає головною. Окрім того, встановлено взаємозв'язок особистісної зрілості та компетентності. Теоретичний аналіз надав можливість визначити такі *етапи особистісної зрілості дорослих: управління собою* : усвідомлення власних здатностей (свого «Я», власних потреб, інтересів, цінностей, розумових здібностей, власної поведінки тощо), організація своєї діяльності, вирішення стандартних завдань, що мають чіткий алгоритм дій; *управління іншими* як взаєморозуміння оточуючих, здатність організувати як

власну діяльність, так і інших, можливість виконання все більш і більш складних завдань; *управління системою* як розуміння принципів її роботи, здатність розв'язувати складні проблеми, творчість у процесі самоактуалізації власних здатностей; *побудова системи* як формування стратегії її розвитку, її внутрішня і зовнішня інтеграція, прогнозування та запобігання виникненню проблем у майбутньому.

Особливої актуальності сьогодні набуває забезпечення подальшого особистісного розвитку і професійного навчання дорослих в організації, де вони працюють. У процесі аналізу вітчизняного й зарубіжного досвіду професійного навчання (Н. Бернхардсон, М. Карпенко, К. Кралер, С. Латке, Л. Помиткіна, Д. Фесслер та ін.) визначено наступні *психологічні особливості розвитку ключових компетентностей дорослих*, а саме: безперервний розвиток упродовж життя; залежність від віку та гендерних ознак; вплив різних видів середовища (особистісного, організаційного, кар'єрного тощо); різний рівень складності (поверхневі, глибинні) компетентностей і часу, необхідного для їх становлення; етапність осмислення особистістю актуального рівня розвитку власної компетентності; досягнення психологічної сумісності наставника (тренера, керівника) та дорослого учня у процесі передачі професійного досвіду; необхідність регулярного контролю рівня набутих компетентностей шляхом експертної оцінки та зворотного зв'язку.

Підготовка кадрів в організаціях спрямована на підвищення якості професійного складу їх персоналу, формування у фахівців творчого мислення, вміння працювати в ринкових умовах та забезпечення на цій основі високої продуктивності праці. Долучаємося до наукової позиції вчених (О. Кир'янова, А. Волковська, Дж. Мейстер та ін.), що одним із перспективних способів організації навчання дорослих, які працюють в організації, є корпоративне навчання. Система корпоративного навчання передбачає внутрішні і зовнішні освітні заходи. Найбільш поширеними вважаються японська (панівне значення мають моральні якості і відданість компанії) та євро-американська (перевага віддається стажу працівника на конкретному підприємстві) моделі

організації корпоративного навчання, що формувалися під впливом багаторічних традицій у підготовці персоналу. Доведено, що привабливість корпоративної системи навчання обумовлюється такою її специфікою: відповідністю цілям і стратегії розвитку організації; визначенням необхідних компетенцій для персоналу; потребою безперервного навчання працівників як кадрового стратегічного ресурсу; постійним вивченням динаміки й темпів розвитку співробітників.

На сучасному етапі розвитку суспільства рядом вчених (Л. Карамушка, О. Креденцер, В. Лефтеров, К. Милютіна та ін.) були визначені найбільш поширені технології корпоративного навчання дорослих у компаніях, а саме: тренінги, посттренінги, виконання проєктів. Дієвою технологією розвитку ключових компетентностей дорослих є корпоративний тренінг, який визначено як форму та спосіб навчання співробітників організації у відповідності зі стратегією її розвитку й особливостями бізнесу. Це дозволяє відпрацьовувати у співробітників уміння і навички виконання різних видів професійної діяльності. Процес створення ефективної системи корпоративного навчання складається з ряду послідовних кроків, що передбачають використання сукупності різних форм і способів навчання, розробку довготривалих освітніх програм особистісного та професійного розвитку співробітників.

Отже, розвиток ключових компетентностей дорослих, особливо раннього та середнього віку, реалізується шляхом корпоративного навчання в організаціях із використанням релевантних технологій. При цьому необхідність врахування та узгодження як особистісної стратегії людини дорослого віку, так і організації, в якій вона працює, обумовила розробку концепції дослідження.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ДОРОСЛОГО ВІКУ

3.1. Стратегічно-інтегративний підхід до розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку та його основні принципи

Одним із важливих етапів дослідження є визначення його концептуальних основ. Основою психологічного дослідження повинна бути продумана методологічна база. Так, Б. Волков, Н. Волкова, А. Губанов тлумачать поняття «методологія» як «вчення про науковий метод пізнання і сукупність методів, які застосовуються в науці, сфері знання; система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему [62, с. 3]». Отже, методологія психологічної науки визначається як система принципів та методів дослідження, що сприяють адекватному пізнанню психічних явищ.

Погоджуємося з думкою Р. Грант, що суттєвою ознакою наукового підходу як методологічної категорії є те, що він включає в себе не тільки сукупність певних принципів і теоретичних положень, а й відповідні їм способи діяльності [80, с. 173]. Інакше кажучи, в структурі такого підходу, як цілісного явища, можуть бути виділені, за твердженням Х. Ксенофонтової, два рівні:

– *концептуально-теоретичний*, що включає базові, вихідні концептуальні положення, ідеї та принципи, які виступають гносеологічною основою діяльності, ядром її змісту;

– *процесуально-діяльнісний*, що забезпечує вироблення і застосування в процесі такої діяльності доцільних, адекватних концептуально-орієнтованому змісту, способів і форм її здійснення [187].

Зупинимось детальніше на першому рівні, що передбачає визначення концептуальних основ і теоретичних передумов у досліджуваній сфері. Концепція являє собою сучасні ідеї та уявлення щодо сутності предметів або суб'єктів, способи їх розуміння і трактування.

У сучасній психолого-педагогічній літературі основні положення розвитку компетентностей особистості в дорослому віці найбільш обґрунтовані у психології та педагогіці управління, у працях таких науковців як Дж. Валке (J. Walker) [565]; Г. Захарчин, Л. Струтинська, С. Андрусів [126]; Л. Карамушка [144]; І. Катуніна [151]; Х. Ксенофонтowa [187]; Ю. Маковей [225]; Й. Петрович і Р. Винничук [283]; Н. Ситник [367] та ін. Так, Г. Захарчин, Л. Струтинська, С. Андрусів доводять, що концепція менеджменту персоналу організації передбачає розгляд основних положень механізму управління у відповідності з макро- і мікроекономічними умовами, у яких розвивається організація. Щодо сфери управління персоналу, то основними та концептуально вихідними, на думку вказаних вчених, є такі закони: універсальний закон розвитку, закон розвитку людини, закон активності, закон адаптації, закон зворотного зв'язку, закон пріоритету. Серед цієї сукупності законів науковці виділяють універсальний закон розвитку, що пронизує всі сфери життєдіяльності суспільства, і відображає об'єктивний, упорядкований взаємозв'язок і взаємозалежність явищ дійсності [126, с. 185-186].

Ю. Маковей сформував концептуальні положення до стратегічного управління персоналом, що полягають у визначенні довгострокових цілей діяльності підприємства та вибору методів найбільш ефективного їх досягнення. Для того, щоб успішно розвиватися, зауважив вчений, організація повинна управляти такими процесами: підбором, навчанням, оцінкою, винагородою і комунікацією, тобто створити, використовувати і вдосконалювати особливі методи, процедури, програми організації цих процесів. Вибрані напрямки розробки стратегії управління персоналом, на думку Ю. Маковея, повинні бути засновані на стратегії розвитку організації і

націлені на формування виробничої поведінки, що сприяє її реалізації [225, с. 330-332]. Отже, концептуальними основами стратегічного управління персоналом різних організацій є формування довгострокових цілей діяльності підприємства та їх каскадування на цілі підрозділів. Усі методи, процедури, програми, політики компанії повинні узгоджуватися з її стратегією. А компетентності співробітників мають відповідати обраній стратегії компанії за забезпечувати її конкурентоздатність.

Підтримуємо Дж. Валке (J. Walker), що у рамках концепції управління людськими ресурсами роль особистості така ж важлива, як і роль основного капіталу. Тому витрати на персонал та його розвиток розглядаються як довгострокові інвестиції; кадрове планування переплітається з виробничим, і працівники стають об'єктом корпоративної стратегії [565]. Таким чином, можемо зробити висновок про необхідність об'єднання не лише загальних цілей компанії з цілями в сфері управління персоналом, а також із особистісними цілями співробітників.

Кожна із зазначених концепцій зумовлюється відповідною методологією і базується на певному методологічному підході або ряді підходів. У процесі розробки методології дослідження враховувалися засади стратегічного та інтегративного підходів, а також були враховані положення компетентнісного підходу.

Стратегічний підхід широко використовується у менеджменті, політиці, військовій справі, економіці та психології. У психологію поняття «стратегія» уведено Дж. Брунером у 60-их роках ХХ ст. як форма організації мисленнєвої діяльності людини в процесі розв'язання задач творчого типу, що мають певну мету та ведуть до досягнення конкретного результату. Суттєвого розвитку цей підхід зазнав при вивченні процесу мислення (Л. Гурова, Т. Корнілова, Ю. Кулюткін та ін.).

В. Моляко, у межах *стратегіально-системного підходу*, наголошував, що стратегія – це генеральна програма дій, головний напрямок пошуку і розробки, підпорядковуючий собі всі інші дії. Стратегія завжди

індивідуалізована та має специфічний особистісний відтінок. Стратегіальна організація свідомості, на думку вченого, розкриває творчий потенціал особистості. Вчений описав наступні принципи зазначеного вище підходу: аксіологічний принцип (вивчення явищ з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини як найвищої цінності), принцип еврилогізації (визнання продуктивної, творчої діяльності як провідної у самовираженні та професійному розвитку особистості); принцип варіативності (розкриття особистістю власних моделей самозростання); принцип ресурсності (використання сукупності об'єктивно існуючих засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єктів) [245].

Д. Романовська в основу своїх досліджень поклала *особистісно-стратегічний підхід*, що базується на використанні різних стратегій професійної діяльності, зокрема практичного психолога. Наприклад, *гуманістична стратегія* (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) спрямована на створення сприятливих умов для реінтеграції особистості в процесі терапевтичних зустрічей; *гейштальт-терапевтична стратегія* (П. Гудман, Ф. Перлз, Л. Перлз та ін.), що базується на прагненні до розвитку усвідомленості й формування здатності брати відповідальність за своє життя; *генетико-психологічна стратегія* (С. Максименко), що враховує такі змістовні, ключові ознаки особистості як цілісність, унікальність, активність, відкритість, саморегуляція; *стратегія соціальної терапії* (В. Бондаренко), що передбачає психотерапевтичні впливи на особистість із метою лікування, корекції, психогієни й психопрофілактики її соціальної поведінки; *стратегія життєвого саморуху* (Т. Титаренко), яка передбачає різні види психологічної допомоги, спрямовані на активізацію здатності людини брати на себе відповідальність, відчувати більшу внутрішню свободу, керувати своїм життям шляхом прийняття адекватних рішень та ін. [346]. Можемо зробити висновок, що формування ефективних особистісних стратегій у професійній діяльності – надзвичайно важливе завдання сьогодення, яке актуальне для кожної професійної сфери.

Л. Балабанова, Л. Лукичова, О. Сардак та ін. у *концепції стратегічного паритету*, об'єднують загальні цілі підприємства з цілями в сфері управління персоналом і таким чином встановлюють паритет стратегічного управління персоналом і загальнокорпоративного стратегічного управління [24], [222], [356]. Вважаємо, що стратегічний паритет має не лише узгоджувати загальні цілі компанії з цілями в сфері управління персоналом, а також із особистісними цілями співробітників.

У *концепції «Ключових компетенцій компанії»* С. Прахалад та Г. Хамел (C. Prahalad, G. Hamel) визначені етапи стратегічного розвитку підприємства на основі ключових компетентностей, а саме: конкуренція за галузеве передбачення (інтелектуальне лідерство); стратегічна архітектура (генеральний план розгортання нової функціональності); конкуренція за формування і визначення «дорожніх карт», конкуренція за становище на ринку і ринкову частку (ринковий етап) [540].

Х. Ксенофонтова основним методологічним підходом у розвитку компетентностей управлінського персоналу визначила *стратегічно-компетентнісний підхід*, що презентований двома напрямками: розгляд розвитку компетентностей з позиції управлінського персоналу і з позиції організації. Перший напрямок розглядається вченою в двох аспектах: як змістова характеристика стану управлінського персоналу, що включає сукупність якостей, які можуть бути виміряні кількісно; як динамічна характеристика, що визначає особистісно-професійний розвиток як процес зміни структури компетенцій управлінського персоналу. Х. Ксенофонтова зазначила, що ці аспекти розвитку з позицій працівника нерозривно пов'язані один із одним і в своїй єдності формують уявлення про професійний розвиток персоналу.

З позиції повноцінної діяльності підприємства розвиток компетентностей управлінського персоналу був розглянутий вченою в таких аспектах:

- як якісна зміна кадрів, яка відбувається з ініціативи організації і в результаті цілеспрямованого впливу керівництва на якісні характеристики персоналу;
- як механізм, що включає взаємодію учасників процесу, а також відповідну умовам управління сукупність засобів впливу, кадрових технологій, методів і способів, які забезпечують його реалізацію;
- як система, що розділяється на елементи різними способами в залежності від формулювання завдання, цілі та її конкретизації в процесі аналізу [187].

Значна кількість науковців основним у розвитку компетентностей фахівців у процесі професійної підготовки та професійної діяльності вважають саме *компетентнісний підхід*, а саме: І. Бех [35; 37], А. Богатирьов і К. Столярська [38], В. Болотов і В. Серіков [42], Д. Єрмаков [113], С. Жмінка [120], Е. Зеєр [127], С. Калашнікова [141–142], О. Ковальова [162], П. Корчемний [176], О. Локшина [211–212], В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова [218], О. Овчарук [172], Т. Полонська [298], Л. Помиткіна [328; 329], І. Родигіна [343], Н. Ситник [367], О. Суббето [393], О. Чуланова [454], Ю. Швалб [462] та ін. Так, згідно цього підходу, на думку Н. Ситник, для організацій притаманна зміна пріоритетів зі знаннево-орієнтовного до поведінково-орієнтовного компонента (тобто урахування не тільки професійних знань і вмінь працівника, але й способів досягнення ним бажаних результатів). У методологічному плані «поведінковий характер компетентності», як зауважив Н. Ситник, проявляється в її оцінці за моделями компетенцій, які є сукупністю індикаторів робочої поведінки, пов'язаних з успішною чи неуспішною професійною діяльністю [367, с. 124].

Вважаємо, що у науковій методології дослідження розвитку ключових компетентностей мають обов'язково враховуватися положення *компетентнісного підходу*. Так, Т. Гура основними положеннями цього підходу визначає наступні:

- 1) професійна компетентність як результат реалізованої готовності людини до виконання професійних функцій;
- 2) компетентність, незважаючи на те, що вона виявляється в діяльності, не зводиться до неї, – головним критерієм сформованості компетентностей є ефективність вирішення професійних завдань;
- 3) структура компетентності є синтезом і органічною єдністю трьох видів професійних знань: теоретичні / концептуальні, прикладні та конкретно-професійні;
- 4) компетентність має особистісно неповторний характер, який зумовлений індивідуальними теоретичними та образними моделями результатів діяльності;
- 5) професійну компетентність становлять не лише діяльнісно-рольові (ЗУН), але й суб'єктивно діяльнісні компоненти – професійні якості співробітника, які характеризують його когнітивну, ціннісно-мотиваційну, емотивну, регулятивну сфери [92, с. 111]. Таким чином, у методології нашого дослідження були враховані основні положення компетентнісного підходу, а саме: розвиток ключових компетентностей в результаті реалізованої готовності людини до виконання професійної діяльності; головним критерієм сформованості ключових компетентностей є ефективність вирішення професійних і життєвих завдань; ключові компетентності не зводяться лише до знань, умінь, навичок.

Одним з найбільш перспективних методологічних підходів у психології є *інтегративний підхід*, що розробляється такими науковцями як І. Булах [47], О. Коваленко [160], В. Козлов і В. Новіков [164], О. Левенець [202], А. Юревич [481], В. Ямницький [484], К. Уїлбер (К. Wilber) [419; 504] Ш. Есбьорн-Харгенс (S. Esbjörn-Hargens) [504] та ін.

Одним із засновників інтегративного підходу К. Уїлбером (К. Wilber) зазначено, що інтегративна психологія вимагає включення найбільш важливих поглядів учених, які варто визнавати, цінувати та спиратися на них у власному дослідженні [419, с. 119]. У співавторстві з Ш. Есбьорном-Харгенсом

(S. Esbjörn-Hargens) К. Уїлбер (K. Wilber) підкреслював, що, з позицій інтегративного підходу, жоден метод не може розкрити всю реальність у її повноті, але кожен із методів може надати якусь часткову істину і корисну перспективу, або спосіб розгляду певного об'єкта [504].

В. Ямницький під «інтегративним підходом» у психології розуміє систему теорій, концепцій, моделей, методів, умінь і навичок, що актуалізують у людини переживання більшої цілісності, зменшення конфліктності, фрагментарності свідомості, діяльності, поведінки. У теоретичному плані інтегративний підхід, на думку вченого, виступає певним узагальненням і подальшим розвитком уявлень холістичного (або цілісного, системного) підходу до аналізу феноменів людини, її психіки, світу, їх взаємозв'язків і ґрунтується на положеннях гуманістичного (А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкл та ін.), феноменологічного (К. Роджерс, Н. Роджерс) та екзистенційного (Е. Гуссерль, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.) напрямів [485, с. 15-16]. В. Ямницький також охарактеризував *інтегративний підхід* як найбільш доречний для вивчення дорослого віку із позицій побудови системи психологічного впливу за межами Еґо-ідентифікації, інтеграції внутрішніх структур особистості, розвитку життєтворчої активності [484, с. 149]». Його методологія ґрунтується на таких положеннях розвитку особистості: розуміння психіки людини як багаторівневої системи, що здатна до саморегуляції, відкрита для взаємодії з іншими системами, спроможна утворювати нові структури й способи організації; застосування за необхідності якісно організованої підтримки з метою збереження еволюційних процесів у системі, що перебуває в критичному стані; уявлення про цілісне бачення людини як особистості з певною поведінкою [484, с. 224].

О. Коваленко зауважила, що важливим для розуміння особливостей інтегративного підходу є поняття інтеграції, що передбачає приєднання частини до цілого. У межах цього підходу психіка людини розглядається, на думку вченої, як складна багаторівнева система, котра відшуковує в особистісно структурованих формах досвід народження, індивідуальної

біографії, а також безмежного поля свідомості, що трансцендує матерію, простір, час і лінійну причинність. Вчена робить висновок, що усвідомлення постає як інтегрувальна відкрита система, котра дозволяє об'єднати різні галузі психічного в цілісні змістові простори [160, с. 141]. В. Козлов, В. Новіков вказали, що інтегративний підхід дозволяє охопити свідомість людини в цілісності як активний, відкритий, неструктурований простір, який здатний наповнювати реальність змістом, ставленням і переживанням. Науковці довели, що таке розуміння інтегративного підходу є доцільним як для онтогенезу, так і філогенезу свідомості, як для особистості, так і для малих і глобальних соціальних спільнот. Цей підхід, на думку дослідників, дозволяє об'єднати тілесні переживання (відчуття), емоції, почуття, мислення і духовні переживання в цілісність, в єдність системи «Людина», і показати, за яких умов можливе досягнення нею справжньої цілісності та автентичності. У підсумку в контексті інтегративного підходу в психології вчені наголошують на тому, що при його використанні знімається проблема поділу «душа – тіло» (психосоматична та тілесна єдність стає очевидною) [164, с. 226].

А. Юревичем акцентовано увагу на тому аспекті проблеми, що першочерговим є не сам факт інтеграції психології, а визначення її моделі з метою уникнення насильницького об'єднання психологічних концепцій попередніх часів. Вчений визначив три основні напрями ліберальної інтеграції в психології, а саме: як об'єднання фундаментальної тріади когніцій, афектів, поведінки; між різними рівнями детермінації психічного (внутрішньо психічного, психофізіологічного, психофізичного, психосоціального); між академічною й практичною психологією [481, с. 138–150].

Погоджуємося з думкою О. Левенець, що прихильники інтегративного підходу вбачають свою мету в тому, щоб ґрунтовно вивчити досвід, набутий представниками всіх основних шкіл психології та психотерапії, об'єднати ці спостереження й засновані на них методи у всеосяжну, логічну, послідовну структуру, яка постійно розвивається [202, с. 96].

Обґрунтовуючи незаперечну перспективність використання інтегративного підходу в психології, ряд науковців (К. Бабак [21], Г. Балл [26–27], Т. Зелінська [129], В. Медінцев [27], Я. Чаплак, Я. Ібрагімова, Н. Коновчук [444]) вказували на необхідність його синтетичної, розгалуженої версії. Так, Г. Балл наполягав на використанні *інтегративно-особистісного* підходу та обґрунтував свою позицію такими положеннями: по-перше, йдеться про аспект методологічний, або гносеологічний, – тобто про інтеграцію (синтез) конструктивних складових концепцій, що відповідають різним варіантам розуміння та пізнання особистості. По-друге, мається на увазі онтологічний аспект інтегративності, тобто орієнтація на цілісний розгляд людського індивіда (особи) у єдності його соматичних, психологічних і духовних властивостей [26, с. 26–27]. У співавторстві з В. Медінцевим, Г. Балл розширив сутність поняття «інтегративно-особистісний підхід у психології» та визначив необхідність інтеграції конструктивних результатів, отриманих на основі різних концепцій особистості. Ці аспекти інтегративності, на думку науковців, доповнюються розглядом інтегративного потенціалу категорії «особистість», орієнтованої на максимально повне втілення – у його різноманітних вимірах – індивідуального (відповідного окремій особі) модусу людської культури [27, с. 11]. Аналогічний підхід запропонувала використовувати Т. Зелінська, яка досліджувала психологію міжособистісної амбівалентності в юнацькому віці, називаючи його *особистісно-інтегративним* на засадах особистісного та інтегративного підходів у взаємовідносинах з людьми та з урахуванням індивідуального самотворення [129, с. 148].

Н. Токарева застосувала у своєму дослідженні *системно-інтегративний* підхід, що дозволив їй більш повно використати гносеологічний ресурс різнопланових методологічних парадигм, конвенційність яких є цілком закономірним явищем у площині сучасних (постнекласичних) уявлень, і достатньою мірою осмислити специфіку нелінійного особистісного розвитку

в умовах багатофакторності і різноспрямованості впливів на засадах універсальних антропоцентричних цінностей і смислів [415, с.14–15].

К. Бабак висунув ідею *структурно-інтегративного підходу* для дослідження професійного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації, що має такі особливості: уявлення про одночасний характер розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності; розуміння професійного розвитку як частини життєвого проєкту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку [21, с. 16].

Я. Чаплак, Я. Ібрагімова, Н. Коновчук запропонували використовувати в психології *інтегративно-акмеологічний підхід* як новий цілісний теоретико-методологічний підхід у психоконсультуванні, який покликаний надавати допомогу клієнтам, що мають суб'єктивні труднощі, проблеми пов'язані із особистісно-професійними досягненнями. Вчені довели, що теорія, яка знаходиться в основі інтегративно-акмеологічного підходу являє собою принцип цілісного інтегративного дослідження особистості в єдності з внутрішніми та зовнішніми факторами її розвитку: *спадковістю, соціальним середовищем, соціальною суб'єктивністю*, що передбачає розгляд акмеологічних механізмів, закономірностей, траєкторії руху особистості до вершин свого розвитку [444].

Отже, в основі кожного наукового дослідження лежать різні методологічні підходи. Стосовно проблематики розвитку компетентностей особистості в дорослому віці найбільш вживаними є *системний, діяльнісний, стратегічний, компетентнісний підходи*. У сучасних психологічних дослідженнях популярності набуває *інтегративний підхід*, який дає можливість науковцям виявляти складні прямі і зворотні зв'язки психології особистості в процесі її життєдіяльності з урахуванням реальних соціально-економічних і виробничих умов. Доведено, що інтегративний підхід

ускладняється і розгалужується в зв'язку з використанням його у подвійному співвідношенні: особистісно-інтегративний (Г. Балл, Т. Зелінська, В. Медінцев та ін.), структурно-інтегративний (К. Бабак), системно-інтегративний (Н. Токарева), інтегративно-акмеологічний (Я. Ібрагімова, Н. Коновчук, Я. Чаплак) та ін. З урахуванням особливостей розвитку ключових компетентностей у дорослому віці та значимістю стратегії в управлінні персоналом у нашому дослідженні будемо спиратися на новий стратегічно-інтегративний підхід.

Стратегічно-інтегративний підхід, який покладений в основу нашого дослідження, вважаємо не механічним поєднанням стратегічного та інтегративного підходів, а створенням нової методології розвитку ключових компетентностей у дорослому віці. При цьому, *стратегічний підхід виступає основою, гарантом відповідності особистісної стратегії, стратегії навчання та стратегії системи, у якій функціонує особистість (наприклад, організації); інтегративний – забезпечує інтеграцію та синергетичний зв'язок зазначених стратегій, а також практичну спрямованість, яка полягає в поєднанні прийомів та методів, запозичених із різних наукових шкіл.*

Стратегічно-інтегративний підхід надає можливість використовувати гносеологічний ресурс різнопланових методологічних парадигм, найдієвіші практики різних шкіл, які не є взаємовиключними, а, навпаки, доповнюють одна одну. Інтегративні взаємодії призводять до широкої варіативності інструментів впливу на розвиток досліджуваного феномена та можуть кількісно та якісно підсилювати очікувані результати. Інтегративна взаємодія виключає домінування стратегії організації, навчання, чи особистісної стратегії, а забезпечує їх паритетність та синхронізацію на різних рівнях.

У процесі розробки стратегічно-інтегративного підходу також враховано вихідні положення компетентнісного підходу, зокрема, розвиток ключових компетентностей особистості відбувається в результаті її реалізованої готовності до виконання професійної діяльності; ступінь сформованості ключових компетентностей особистості визначає ефективність

вирішення нею професійних і життєвих завдань; ключові компетентності не зводяться лише до професійних знань, умінь і навичок, але й інтегрують в собі професійні й особистісні якості співробітника, які визначають зміст його ціннісно-мотиваційної, когнітивної, саморегулятивної сфери.

Зазначимо, що існує два протилежних погляди на розуміння стратегії. Так, М. Добровинський наголосив, що у першому випадку стратегія – це конкретний довготривалий план досягнення деякої цілі, а розробка стратегії – це процес знаходження цієї цілі і складання довгострокового плану. У другому випадку під стратегією розуміють довготривале якісне визначення напрямків розвитку підприємства, що визначає сфери, засоби і форми його діяльності системи внутрішньовиробничих відносин, а також позицій підприємства в соціальному середовищі. У такому розумінні, на думку М. Добровинського, стратегію можна охарактеризувати як обраний напрям діяльності, функціонування у межах якого повинно привести організацію до досягнення певних цілей [102, с. 85]. Л. Шерстюк зауважив, що найчастіше стратегією називають політику підприємства, що реалізується, і являє собою набір можливих рішень. Узагальнення сутності цього поняття дало можливість автору цього положення стверджувати, що у сфері менеджменту й управління підприємством «стратегія» розглядається як сукупність дій, необхідних для досягнення цілей підприємства шляхом раціонального використання його ресурсів [465, с. 39]. Отже, науковці єдині в думці, що стратегією є довготривале, якісне визначення напрямків розвитку підприємства та діяльність щодо реалізації намічених цілей.

Стратегії навчання можна розглядати з позицій створення навчальних моделей, що спрямовані на досягнення освітніх результатів засобами спеціально сконструйованих навчальних програм. Їх розробка передбачає ґрунтовне визначення мети, змісту, технології навчання та встановлення зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу. У психолого-педагогічній науці існує велике різноманіття сучасних стратегій навчання, а саме: на основі досвіду (experiential learning); на основі трансформації знань;

стратегії критичного навчання; стратегії інтегрального навчання; стратегії навчання в практиці (on-job instruction); стратегії навчання «з опорою на досвід колег» (PAL); стратегії навчання асертивній поведінці, стратегії самокерованого навчання (Self-Directed Learning), стратегії навчання плануванню кар'єри (learning succession planning); стратегії корпоративного навчання; стратегії колаборативного навчання (collaborative learning); стратегії неперервного активного навчання (active learning); комунікативні стратегії навчання (communication learning); стратегії навчання у мережевих спільнотах на основі теорії коннективізму; стратегії «навчання дією» (Action Learning); стратегії навчання «життєвим навичкам»; стратегії проєктного навчання; стратегії рефлексивного навчання; стратегії партисипативного навчання; стратегії організаційного навчання [265].

Для нашого дослідження особливий інтерес становлять стратегії корпоративного навчання, стратегії навчання плануванню кар'єри (learning succession planning), стратегії «навчання дією» (Action Learning). Останні стратегії засновані на філософії Р. Реванса (Reg W. Rewans), який запропонував формулу активного навчання: $L = P + Qt$, де L – навчання (learning), P – запрограмовані знання (programmed knowledge), Q – навчання за допомогою питань, що призводять до інсайтів (insightful questioning). Стратегія «навчання дією» (Action Learning) дозволяє залучати кожного учасника навчання до розробки нових проєктів та ефективного вирішення різних завдань, що сприяє розвитку його учасників у процесі реалізації задуманих ідей [489]. Стратегії навчання плануванню кар'єри (learning succession planning) надають дорослим людям можливість оцінити власні інтереси, знання, уміння, навички, здатності з метою перевірки власних досягнень та визначення плану дій щодо розвитку та корекції ключових компетентностей.

Отже, стратегічно-інтегративний підхід відкриває нові можливості для побудови та функціонування цілісної системи розвитку ключових

компетентностей співробітників організацій, що угоджується із стратегією компанії, в якій вони працюють та навчаються (див. Додаток В).

Аналіз наукових праць із досліджуваної тематики та тривалий досвід практичної діяльності в організаціях дали можливість сформулювати концепцію розвитку ключових компетентностей особистості в дорослому віці з урахуванням наступних теорій і концепцій:

- про особистість як системне утворення (І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко та ін.);
- загальної теорії діяльності та теорії мотивації діяльності (К. Абульханова, Б. Анан'єв, С. Максименко, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.);
- розвитку особистості в дорослому віці з урахуванням їх психологічних особливостей (Є. Ільїн, Ю. Кулюткін, Г. Оллпорт, А. Реан, О. Сапогова, О. Солдатова, В. Чернобровкіна та ін.);
- вчення про соціальну детермінованість і творчу сутність особистості як суб'єкта життєдіяльності, особистісне зростання (І. Бех; А. Брушлинський, І. Булах, В. Петровський, В. Татенко, Т. Титаренко, В. Ямницький та ін.);
- теорії обмежень систем (ТОС – Theory of Constraints), що базується на пошуку й управлінні ключовим обмеженням системи та забезпечує ефект, який перевищує результат одночасного впливу на більшість проблемних елементів системи (У. Детмер (W. Dettmer), Е. Голдрат (E. Goldratt) і Дж. Кокс (J. Cox), Э. Шрагенхайм та ін.);
- концепції стратегічного паритету, що передбачає об'єднання загальних цілей підприємства з цілями в сфері управління персоналом (Л. Балабанова, Л. Лукичова, О. Сардак та ін.);
- принципи стратегічно-компетентнісного, стратегіально-системного та особистісно-стратегічного підходів (Х. Ксенофонтова, В. Моляко, Д. Романовська та ін.);

– положення компетентнісного підходу у професійній освіті (В. Байденко, І. Бех, Г. Вейлер, Т. Гура, Д. Єрмаков, І. Зимня, С. Калашнікова, Х. Ксенофонтова, Дж. Лефстед, В. Луговий, О. Овчарук, С. Прахалад, Л. Помиткіна, Т. Хайланд, Г. Хамел, В. Чепанач, Ю. Швалб та ін.);

– положення інтегративного підходу до вивчення особистості (І. Булах, О. Левенець, О. Коваленко, В. Козлов, В. Новіков, Ш. Есбьорн-Харгенс, В. Ямницький, А. Юревич та ін.).

Нормативний перебіг процесу розвитку ключових компетентностей дорослих гарантують принципи як вихідні положення стратегічно-інтегративного підходу. У психологічній науці (Г. Балл, І. Бех, І. Булах, С. Максименко, К. Поліванова, С. Рубінштейн, В. Рибалка, О. Сергієнко, С. Ставицька, В. Татенко, О. Ткаченко та ін.) принципи психологічного дослідження виступають як ключові наукові положення, які є основою методологічного вивчення системних психологічних утворень.

Загальновідомо, що в психології виділяються три групи принципів: загальні принципи філософії; загальнопсихологічні; конкретно-наукові (галузеві). Зрозуміло, що для психологічних досліджень особливої ваги мають принципи другої і третьої груп.

Відомі вчені А. Петровський та М. Ярошевський серед основних принципів психології виокремлюють принципи *детермінізму, системності й розвитку*, до яких вони відносять усі інші принципи [286]. Погоджуємося з В. Рибалка, що найбільш упорядкованою є система загальнопсихологічних принципів, розроблених О. Ткаченком на основі повного, вичерпного їх набору, встановлення ієрархічних зв'язків між ними, опосередкованості центральною, інтегруючою категорією особистості. Узагальнюючи методологічні здобутки вітчизняної психології, О. Ткаченко уточнив та об'єднав у єдину систему основні принципи психології, а саме: *принцип детермінізму, принцип відображення, принцип єдності психіки та діяльності, принцип розвитку психіки, системно-структурний принцип* [339, с. 64].

Вважаємо, що загальнопсихологічні принципи як обґрунтовані вимоги, правила дослідження психологічних явищ передбачають висвітлення їх природи в різних напрямках, із різних сторін у результаті суб'єктивно обдуманого досвіду дослідників.

З урахуванням психологічних особливостей розвитку ключових компетентностей дорослих при визначенні принципів організації дослідження на основі стратегічно-інтегративного підходу враховувалися такі основні положення:

- принцип – це головне вихідне положення наукової теорії, що виступає як перше й найабстрактніше визначення ідеї як початкової форми систематизації знань. Принцип не вичерпує всього змісту ідеї. Якщо в основі теорії лежить завжди одна ідея, то принципів може бути декілька (А. Конверський [277, с. 14]);

- тільки у системі кожен принцип набуває змістовно-психологічного наповнення, чіткого формулювання; саме система виявляється тим критерієм, який дозволить виключити «чужорідні тіла» (псевдопринципи) із наявних теоретичних психологічних знань (О. Ткаченко [414, с. 56]);

- принципи психології виконують властиві їм функції, що за своїм значенням не можуть бути підведені під рубрики «головні», «підпорядковані». Жоден із них не може бути названий домінуючим, оскільки розкриває одну з істотних особливостей психіки та шлях її пізнання (О. Хохліна [437, с. 10]).

Таким чином, між усіма виокремленими у процесі дослідження принципами повинен бути встановлений внутрішній взаємозв'язок, що спричиняє їх взаємозумовленість та об'єднує у систему принципів, де кожний принцип є вагомим, передбачає багатовекторне висвітлення природи досліджуваних психологічних явищ.

У процесі дослідження визначені наступні *принципи розвитку ключових компетентностей дорослих на основі стратегічно-інтегративного підходу*.

Принцип інтеграції та синергетичного зв'язку особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії. Варто прагнути, щоб особистісна стратегія людини синхронізувалася зі стратегією організації, у якій він працює. Саме для цього розробляється стратегія управління персоналом, що їх об'єднує. Стратегії на різних рівнях, при успішній інтеграції, утворюють синергетичні зв'язки та забезпечують досягнення цілей як організації, так і особистості.

Особистісна стратегія дорослого, в першу чергу, базується на його цінностях, особистих цілях, актуальних ЗУН, здатностях, попередньому досвіді та поведінці. Стратегія компанії включає унікальну ціннісну пропозицію для Клієнтів, що забезпечують заробіток організації. Розробка стратегії компанії також передбачає чітке визначення організаційних цінностей, цілей та компетенцій. При визначенні організаційних цінностей варто звернути увагу на необхідність нівелювання розбіжностей між тими цінностями, які декларуються, та цінностями, які справді притаманні персоналу організації. Результатом стратегії є також цілі організації (стратегічні), які потім «каскадуються» на цілі підрозділів (тактичні) та цілі для кожної посади (операційні). Для їх досягнення персоналу організації потрібно мати відповідні ЗУН та володіти необхідними компетенціями, тобто демонструвати певну поведінку, адже саме співробітники створюють продукт, чи надають певну послугу клієнтам. При цьому варто зазначити, що у клієнтів постійно зростає культура споживання та очікування від продукту компанії. Саме тому і постійно підвищуються вимоги до співробітників організації, зокрема їх поведінки.

Принцип трансформації цінностей та зразків поведінки співробітників організації в особистісні цінності та звичну поведінку дорослих передбачає відображення у свідомості людини цінностей та норм поведінки, що визнаються нею як загальні світоглядні орієнтири, які формуються на базі співвідношення особистісного досвіду з поширеними нормами на підприємстві, де вона працює. Привласнення дорослими цінностей та зразків поведінки, що пропагують організації, й процес інтеріоризації їх в особистісні

на різному рівні (від формального прийняття цінностей, правил і норм, існуючих в організації, до високої лояльності цінностям компанії та відповідної поведінки, що є прикладом для наслідування колегами) обумовлений особливостями системи ціннісних орієнтацій кожної конкретної особистості, впливом на неї сукупності *об'єктивних* (стать, займана посада, рівень матеріального забезпечення) і *суб'єктивних* чинників (цільові установки, особистісна спрямованість, розвиток емоційно-вольової сфери, рівень компетентності та ін.). Ефективна взаємодія дорослих людей в колективі організації можлива лише за умови, коли працівники розділяють цінності, етичні принципи, норми компанії, які проявляються у поведінці її лідера та персоналу.

Принцип актуалізації ключових компетентностей (особистісних, міжособистісних і системних) в ефективній професійній діяльності дорослих передбачає, що ключові компетентності розвиваються у процесі діяльності особистості. Особливого значення для дорослого набуває саме провідна діяльність, – професійна.

Саме у процесі ефективною професійною діяльності дорослі усвідомлюють власні знання та їх користь; оперативно застосовують на практиці набуті уміння, навички і досвід. Налаштування на активну професійну діяльність співробітників організацій сприяють актуалізації їх здатностей, соціальній інтеграції, кар'єрному зростанню, розширенню можливостей працевлаштування і самореалізації в професії.

При цьому дорослі люди відкривають для себе нескінченну кількість потенційних напрямків та вибору шляхів свого подальшого самовдосконалення. При впровадженні означеного принципу рівень розвитку ключових компетентностей дорослих може зростати, якщо вони професійно вдосконалюються, і залишатись сталою, якщо фахівці задовольняються своїми поточними результатами. Цей принцип передбачає необхідність спрямовувати зусилля дорослих на здобуття необхідних знань, розвиток умінь і навичок, набуття досвіду на своїх робочих місцях.

Варто зазначити, що ключові компетентності застосовуються у багатьох контекстах і в різних комбінаціях, переплітаються та поєднуються. Особистісні ключові компетентності дорослих включають здатність до планування й організації, особистісні якості. Міжособистісні компетентності дорослих дають їм можливість виконувати різні соціальні ролі у суспільстві, брати на себе етичні зобов'язання, відповідати за свої дії перед іншими, формувати міжособистісні стосунки. Системні ключові компетентності проявляються у поведінці дорослих людей у вдосконаленні наявних систем і моделюванні нових, більш інноваційних, у лідерстві й дослідництві. Особистісні, міжособистісні й системні ключові компетентності мають рухливу і змінну природу, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самоідентифікації та самореалізації особистості у соціумі.

Отже, у процесі дослідження виокремленні наступні принципи розвитку ключових компетентностей у дорослому віці на основі стратегічно-інтегративного підходу: принцип інтеграції та синергетичного зв'язку особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії; принцип трансформації цінностей та зразків поведінки організації в особистісні цінності та звичну поведінку дорослих; принцип актуалізації ключових компетентностей (особистісних, міжособистісних і системних) у ефективній професійній діяльності дорослих.

3.2. Зміст, види та структурні складові ключових компетентностей дорослої особистості в організації

У нашому дослідженні розглядаємо поняття *«ключові компетентності»* як емерджентний комплекс актуалізованих здатностей людини та її особистісних ставлень (до себе, інших та предмету діяльності), що виявляється

в поведінці й визначає успішність особистості в провідній професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності на основі накопиченого досвіду.

Згідно принципу «актуалізації ключових компетентностей (особистісних, міжособистісних і системних) в ефективній професійній діяльності дорослих» стратегічно-інтегративного підходу важливе значення приділено створенню необхідного середовища для розвитку компетентностей, а саме – у процесі професійної діяльності в організаціях. Тому для нашого дослідження особливий інтерес мала конкретизація ключових компетентностей згідно стратегічно-інтегративного підходу в умовах організації, отже, корпоративних.

Науковці виділяють різні групи корпоративних компетенцій. Так, Т. Кожан до групи корпоративних компетенцій відніс *стратегічні і соціально-особистісні* (загальнокультурні та надпрофесійні), до *професійних* – функціональні та рольові [163, с. 102–103]. О. Сардак виокремив п'ять груп компетенцій персоналу: *професійні* (комплекс необхідних вимог до посади згідно їх функцій), *соціальні* (цінності, установки), *ділові* (обумовлюють ефективність діяльності персоналу), *особистісні* (особистісні якості), *управлінські* (компетенції найвищого рівня, що забезпечують стратегічний розвиток підприємства) [356, с. 123–124]. Л. Довгань і В. Пермінова компетенції ідентифікували за п'ятьма рівнями: окремих індивідуумів (*професійні компетенції*); ролей, що виконують члени колективу в групах у процесі господарської діяльності (*рольові компетенції*); здійснення певних функцій у процесі виробництва та реалізації продукції (*функціональні компетенції*); підприємства як учасника ринкових відносин (*стратегічні компетенції*); неповторності та ідентифікації підприємства (ключові компетенції) [103, с. 115]. П. Книш розділив компетенції за видами: *ключові* (однаково важливі для всіх), *специфічні* (вирізняються за посадою та стосуються технічних аспектів роботи). Перелік видів компетенцій, на думку дослідника, досить великий: *власні, професійні, універсальні, базові, особистісні, корпоративні, спільні, виключні, стрижневі, традиційні,*

унікальні, випереджальні, технічні, необхідні, надлишкові, інформаційні, комунікативні, маркетингові, організаційні, управлінські/менеджерські тощо [157, с. 238]. С. Гіренко і В. Приймак запропонували впроваджувати в практику роботи корпоративну модель «ДТЕК», що складається з таких семи компетенцій: партнерство, ініціативність, розвиток, результативність, системність, організація діяльності, комунікативність [70, с. 357]. А. Зленко виокремила такі основні компетенції для проведення оцінки персоналу в організації, а саме: професіоналізм, якість роботи, стресостійкість, орієнтація на результат, ініціативність, командний гравець, прагнення до розвитку [133].

Отже, науковці виділяють різні групи та компетенції, що складають модель компетенцій підприємств та відображають стандарти поведінки для найму, корпоративного навчання і розвитку персоналу, їх кар'єрного просування і оцінки ефективності їх праці.

Зазначимо, що різні організації і компанії пропонують перелік компетенцій із урахуванням власних цінностей, що можуть фіксуватися у таких корпоративних документах як «Стратегія роботи компанії», кодекс корпоративної етики тощо. Однак, не дивлячись на різницю стратегічних цілей та специфіки компаній, можна виокремити ключові компетенції, що є єдиними для всіх підприємств. З метою визначення провідних ключових компетенцій, які застосовуються в різних компаніях, було проведення їх ранжування (див. табл. 3.1.)

Таблиця 3.1

Ранжування ключових компетенцій провідних компаній

<i>Компанії</i>	<i>Компетенції</i>	<i>Методи оцінки</i>
Компанія SHL (має представництва в 50 країнах світу на 30 мовах). <i>Модель «Велика вісімка»</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Лідерство та прийняття рішень 2. Підтримка та кооперація 3. Інтерактивна комунікація та вплив 4. Аналіз та інтерпретація 5. Креативність і стратегічне мислення 6. Організованість і старанність 7. Адаптація та гнучкість 8. Орієнтація на результат бізнесу та дієздатність. 	Інтерв'ю за компетенціями, мотиваційний опитувальник (MQ), професійний особистісний опитувальник (OPQ), тести здатностей (DAT)
<i>Модель ІМС</i> (Inventory of Management Competencies) – для середнього менеджменту та досвідчених професіоналів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Якості керівника (4 компетенції: лідерство; планування і організація; орієнтація на якість; переконливість у спілкуванні). 2. Професійні якості (4 компетенції: спеціальні знання; аналіз та рішення проблем; усна комунікація; письмова комунікація). 3. Підприємницькі якості (4 компетенції: розуміння бізнесу; інновативність та творчий підхід; рішучість; стратегія). 4. Особисті якості (4 компетенції: міжособистісне розуміння; гнучкість; стійкість; особистісна мотивація). 	
<i>Модель СС</i> (Customer Contact) – для менеджерів та фахівців, що займаються обслуговуванням клієнтів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Взаємодія з людьми (5 компетенцій: відносини до клієнтів, переконання, усне спілкування, письмове спілкування, командна праця). 2. Робота з інформацією (4 компетенції: вирішення проблем, пошук фактів, знання бізнесу, спеціальні знання). 3. Ставлення до роботи (3 компетенції: стійкість, націленість на клієнта, спрямованість на результат). 4. Особиста включеність/ відповідальність (4 компетенції: якість спілкування, організованість, надійність). 	
<i>Модель WSC</i> (WorkStyles Competency) – для персоналу робочих спеціальностей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Робота з людьми (3 компетенції). 2. Робота з інформацією (4 компетенції). 3. Особистісні якості (4 компетенції). 4. Професійні якості (5 компетенцій). 	

<p><i>Модель PMC (Perspectives on Management Competencies) – для розвитку менеджерів та досвідчених професіоналів</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Лідерство (5 компетенцій). 2. Міжособистісні компетенції (8 компетенцій). 3. Аналітичні компетенції (7 компетенцій). 4. Розуміння бізнесу (6 компетенцій). 5. Динамізм (7 компетенцій). 6. Операціональні компетенції (3 компетенції). 	
<p><i>Модель DDA (Director's Development Audit) – для вищих менеджерів і керівників</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стратегія (7 компетенцій). 2. Корпоративна культура (5 компетенцій). 3. Управління людьми (5 компетенцій). 4. Оперативне управління (6 компетенцій) 	
<p>Британська компанія A&DC. <i>Модель «20 граней»</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Управлінські навички: планування і організація, управління людьми, розвиток підлеглих, лідерство. 2. Мотивація: ініціативність, орієнтація на якість, спрямованість на результат, саморозвиток. 3. Навички прийняття рішень: аналіз проблем, збір інформації, комерційне мислення, системність мислення 4. Індивідуальні риси: стресостійкість, адаптивність, відповідальність, позитивне мислення. 5. Міжособистісні навички: міжособистісне розуміння, командна праця, переконлива комунікація, побудова взаємовідносин. 	<p>Більше ніж 200 кейсів для проведення оцінки розвитку персоналу</p>
<p>Компанія Hudson <i>Модель «5+1»</i></p>	<p>Управління інформацією, управління людьми, управління задачами, міжособистісне управління, особистісне управління. Додаткова компетенція – експертні (технічні) знання за спеціальністю.</p>	<p>Центр оцінки/розвитку, метод оцінки 360 градусів тощо (від тестів оцінки аналітичних здатностей до методів оцінки особистісних та ділових якостей).</p>
<p>Компанія Hogan</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Адаптація 2. Амбіційність 3. Відкритість 4. Міжособистісна сприйнятливість 5. Організованість 6. Допитливість 7. Підхід до навчання 	<p>Опитувальники: особистого потенціалу HPI (Hogan personality inventory), мотивів і цінностей MVPI (Motives, Values and Preferences Inventory), зон розвитку HDS (Hogan Developmental Survey).</p>

Компанія Lominger (зараз – Korn/Ferry international)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чесність і довіра. 2. Здатність приймати рішення. 3. Робота у ситуації невизначеності. 4. Управління конфліктами. 5. Креативність. 6. Націленість на клієнта. 7. Націленість на результат. 8. Інформування. 9. Швидке навчання. 10. Вміння мотивувати. 11. Ставлення до колег. 12. Планування. 13. Розстановка пріоритетів. 14. Вміння вирішувати проблеми. 15. Саморозвиток. 	Оцінка 360 градусів, методика DISC
Британська компанія Saville Consulting <i>Модель компетенцій Wave (The Wave Model)</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Менеджмент – 36 компетенцій. 2. Лідерство – 6 компетенцій. 3. Міжособистісна взаємодія – 16 комбінованих типів особистості. 4. Командна робота – 8 командних ролей. 5. Продажі – 8 компетенцій. 6. Підприємництво – 21 компетенція. 	Опитувальник Wave Professional, інтерв'ю за компетенціями, оцінка 360 градусів.
<i>Модель S. Whiddett & S. Hollyforde</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток бізнесу (особистий розвиток, генерування й обґрунтування ідей). 2. Досягнення результатів (планування, чіткість менеджменту, постановка цілей). 3. Аналіз – робота з інформацією (аналіз і прийняття рішень). 4. Люди (робота в команді, вплив, керування відносинами). 	Метод «асесмент-центр», оцінка 360 градусів, атестація персоналу, методика МВО /оцінка за KPI/ key performance indicators.
Українська компанія ДТЕК	<ol style="list-style-type: none"> 1. Партнерство. 2. Ініціативність. 3. Розвиток. 4. Результативність. 5. Системність. 6. Організація діяльності. 7. Комунікативність. 	Професійний особистісний опитувальник компанії SHL, тести здібностей, метод «асесмент-центр».
Українська компанія ПриватБанк	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток та орієнтація на результат. 2. Прихильність до корпоративної культури. 3. Лояльність. 4. Командна робота. 5. Клієнтоорієнтованість. 	Тест оцінки співробітників Midot (Midot System).

Детальний аналіз даних табл. 3.1 щодо використання сучасними компаніями (*SHL, A&DC, Hudson, Hogan, Lominger, Saville Consulting, ДТЕК,*

ПриватБанк) ключових компетенцій, довів, що вони, як правило, об'єднуються в певні групи.

Цей висновок співзвучний твердженню А. Овчиннікова про необхідність об'єднання компетенцій в групи – кластери, які враховують взаємозв'язки і взаємовплив компетенцій [267]. При класифікації корпоративних ключових компетенцій враховувалися рекомендації А. Овчиннікова, що «з одного боку, класифікація не повинна бути занадто громіздкою, для зручності роботи вона повинна допускати можливість уявного охоплення всієї моделі компетенцій. З іншого боку, класифікація не повинна бути необґрунтовано спрощеною, щоб в результаті спрощення не були втрачені значущі компетенції [257, с. 148]».

Доволі поширеною є думка, що компетентності компанії мають бути унікальними, проте у процесі їх вивчення простежується той факт, якщо звести разом перелік ключових компетентностей від основних бізнес-гравців, то виходить перелік до 20 якостей. Велика варіативність ключових компетентностей обумовила необхідність їх ранжування. Такий підхід дозволив визначити ті компетенції, які є найбільш затребувані в умовах сучасних організацій (див. табл. 3.2). При цьому враховано, що, зазвичай, у організації виділяється від 5 до 8 компетентностей, що стають ключовими.

Таблиця 3.2

Результати ранжування ключових компетенцій компаній

<i>Ключові Компетенції</i>	<i>Узагальнена назва</i>	<i>Кільк. повто- рень</i>
Лідерство (5); лідерство та прийняття рішень (1), управління людьми (3), керування відносинами (1), вплив (люди) (2)	Лідерство	12
Побудова взаємовідносин (1), партнерство (1), ставлення до колег (1), підтримка та кооперація (1), міжособистісне розуміння (1), командна праця (2), командна робота (3), командність (1)	Партнерство	11
Переконлива комунікація (1), ефективна комунікація(1), переконливість у спілкуванні (1), переконання (1), інтерактивна комунікація та вплив (1), комунікативність (1), письмова комунікація (1), усна комунікація (1), товарицькість (1)	Комунікативність	9

Результативність (1), націленість на результат (1), спрямованість на результат (2); орієнтація на результат (2); орієнтація на результат бізнесу та дієздатність (1), орієнтація на якість (1)	Результативність	8
Розвиток (2), особистий розвиток (1), саморозвиток (3), розвиток підлеглих (1)	Розвиток, саморозвиток	7
Особистісна мотивація (1), вміння мотивувати (1), прихильність до корпоративної культури, лояльність (1), цілеспрямованість (1), розстановка пріоритетів (1), постановка цілей (1).	Особистісна мотивація, цілеспрямованість	6
Клієнтоорієнтованість (2); націленість на клієнта (3); відносини до клієнтів (1)	Клієнтоорієнтованість	6
Ініціативність (1), креативність і стратегічне мислення (1), креативність (1), інновативність та творчий підхід (1), інноваційність (1), генерування й обґрунтування ідей (1)	Ініціативність, креативність	6
Гнучкість (1), адаптація та гнучкість (1), адаптація (1), адаптивність (2)	Адаптація та гнучкість	5
Аналіз та рішення проблем (2), вирішення проблем (1), аналіз проблем (1), вміння вирішувати проблеми (1)	Вирішення проблем	5
Організованість (1), організованість і старанність (1), організація роботи (1), планування (1), планування і організація (1)	Організованість	5
Спеціальні знання (2), знання по спеціальності (1), експертні (технічні) знання по спеціальності (1)	Спеціальні знання	4
Стратегія (2), стратегічне мислення (1)	Стратегія	3
Управління інформацією (1), збір інформації (1), аналіз фактів (1)	Управління інформацією	3
Відповідальність (2), надійність (1)	Відповідальність	3
Системність (1), системність мислення (2)	Системність	3
Особистісне управління (1), чіткість менеджменту (1)	Самоменеджмент	2
Знання бізнесу (1), розуміння бізнесу (1)	Розуміння бізнесу	2

Враховуючи результати ранжування, було визначено вісім основних ключових компетентностей, які є найбільш розповсюдженими (починаючи від найбільш статистично поширених), а саме: *лідерство, партнерство, комунікативність, результативність, саморозвиток, цілеспрямованість, клієнтоорієнтованість, ініціативність.*

На основі ранжування ключових компетенцій компаній та детального аналізу класифікацій ключових компетенцій/компетентностей науковців, отримана можливість класифікувати ключові компетентності організації [303]. За основу класифікації взято авторські підходи І. Зимньої і програмні вимоги проєкту TUNING Європейської комісії. Таким чином, виокремлено

три групи ключових компетентностей: *особистісні, міжособистісні, системні*.

Група *особистісних компетентностей* характеризується умінням визначати власні цілі, здатністю фахівців планувати свою професійну діяльність і самостійно приймати рішення, володінням особистістю способами самовираження і саморозвитку.

Група *міжособистісних компетентностей* відображає ряд індивідуальних здатностей дорослих до партнерства і роботи в команді, міжособистісного спілкування, прихильності до соціальних цінностей та етичних норм, взаємодії з зовнішніми і внутрішніми клієнтами.

Група *системних компетентностей* поєднує індивідуальні здатності, знання й досвід, що дозволяють суб'єкту бачити частини цілого в їх взаємозв'язку, досягати високих результатів у своїй діяльності, проявляти ініціативу для конструювання нових систем і поліпшення існуючих.

До першої групи ключових компетентностей організацій віднесено *особистісні компетентності*, а саме: цілеспрямованість, саморозвиток. До другої групи (*міжособистісні компетентності*) увійшли партнерство, комунікативність і клієнтоорієнтованість. *Системні компетентності* представлені таким переліком – лідерство, результативність, ініціативність.

Згідно теоретичного аналізу, у структурі вищезазначених компетентностей визначено наступні структурні компоненти: *інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний та когнітивно-діяльнісний компоненти*. Всі компоненти ключових компетентностей знаходяться у взаємозв'язку і взаємодоповнюють та посилюють один одного, що цілком відповідає принципам стратегічно-інтегративного підходу.

Отже, ключові компетентності організації визначають бажану поведінку її співробітників, якою вони повинні оволодіти заради досягнення загального успіху, комфортного міжособистісного спілкування та забезпечення конкурентоздатності на ринку праці.

3.3. Психологічні та педагогічні умови та механізми розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання

Розгляд принципів, виокремлення ключових компетентностей компанії надали можливість у процесі дослідження перейти до визначення психолого-педагогічних умов їх формування. З урахуванням етимології поняття «умови» їх можна розглядати як обставини від яких щось залежить, або в яких щось відбувається. З погляду філософії цей термін можна також визначити як певне середовище, в якому предмет виникає, існує і розвивається. Сутність поняття «психолого-педагогічні умови» необхідно розглядати, враховуючи психологічну і педагогічну сторони цієї дефініції.

К. Олександренко зауважила, що психолого-педагогічні умови – це значимі обставини, від яких залежить досягнення високого професіоналізму діяльності [272, с. 194]. І. Федякова визначила психолого-педагогічні умови як конкретні способи педагогічного впливу, взаємопов'язані заходи, спрямовані на формування суб'єктних властивостей особистості, врахування психологічних особливостей, продуктивних і ефективних способів і прийомів діяльності в заданих умовах. Вчена вказала на тісний зв'язок поняття «психолого-педагогічні умови» з терміном «педагогічний процес», так як, на її думку, умови проявляються саме в педагогічному процесі і створюються з метою його оптимізації [425]. Я. Мовчан психолого-педагогічні умови розглянула як способи впливу на психологічну структуру особистості під час навчального процесу за допомогою педагогічних методів [244, с. 6].

Аналіз сучасних досліджень, присвячених визначенню психолого-педагогічних умов розвитку певних процесів чи явищ (С. Мельніков, О. Корнєєва [236], Я. Мовчан [244], Н. Шаміна [458] та ін.), дозволив зробити висновок, що науковці виокремлюють три групи таких умов:

– *інформаційні* (зміст освіти, когнітивна основа педагогічного процесу);

– *технологічні* (форми, засоби, методи, прийоми, етапи, способи організації освітньої діяльності; процесуально-методична основа педагогічного процесу);

– *особистісні* (поведінка, діяльність, спілкування, особистісні якості суб'єктів освітнього процесу, психологічна основа освітнього процесу).

Виділені науковцями групи психолого-педагогічних умов доводять, що вони повинні бути пов'язані з формуванням знань; використанням різних форм, засобів, методів, прийомів навчання, виховання; сприяти розвитку особистісних якостей суб'єктів у різних видах діяльності.

Вважаємо, що психолого-педагогічні умови вдало поєднують психологічні і педагогічні аспекти ефективного розв'язання конкретного питання. Отже, *психологічні умови – це конкретні способи впливу на певний процес (явище, якість) з урахуванням внутрішніх психологічних особливостей досліджуваного феномена із метою його розвитку та вдосконалення. Педагогічні умови полягають у створенні сприятливого навчального середовища.*

На основі принципів стратегічно-інтегративного підходу визначені основні умови розвитку ключових компетентностей в дорослому віці в процесі корпоративного навчання. Умови розвитку ключових компетентностей умовно поділені на психологічні та педагогічні. Так, до *психологічних умов* належать наступні:

- 1) осмислення свого «Я» та власних професійних здатностей;
- 2) розвиток ціннісних орієнтацій, формування, забезпечення і збереження професійної мотивації;
- 3) узгодження особистих цілей із цілями професійної діяльності;
- 4) оволодіння професійними діями завдяки іншим;
- 5) актуалізація суб'єктивного творчого досвіду в практиці;
- 6) набуття нових форм поведінки та їх реалізація на робочому місці.

Детально охарактеризуємо виокремлені психологічні умови розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання.

Перша психологічна умова – розширення можливостей дорослих щодо осмислення власних професійних здатностей. Рефлексія передбачає оцінку власних здатностей у процесі професійної діяльності, виявлення проблемних ситуацій, аналіз їх причин, пошук варіантів їх вирішення та власних «зон розвитку». Традиційно проявами рефлексивних процесів вважаються: критичність мислення; прагнення до доказовості, до обґрунтованості своєї позиції; прагнення ставити питання, вести дискусію тощо.

Розвитку рефлексивної позиції особистості сприяє комплексна оцінка співробітників, що дозволяє порівняти результати самооцінки з результатами оцінки керівника та колег (наприклад, оцінка «360 градусів»).

Рефлексія також є важливим елементом корпоративного навчання, бо дозволяє учаснику навчання пояснити самому собі, навіщо потрібні ці та інші навички, яку користь вони принесуть. Розвитку рефлексії у процесі корпоративного навчання сприяє збір очікувань від навчання та групові дискусії на задану тематику. Ці методи забезпечують можливості для встановлення зворотного зв'язку між учасниками навчання та тренером.

Друга умова стосується розвитку ціннісних орієнтацій, формування, забезпечення і збереження професійної мотивації. У нашому дослідженні спираємося на твердження, висловлене Л. Романюк, що «безперервне створення, самостворюваність себе як людини, сама здатність і можливість такої самостворюваності передбачає наявність психологічного знаряддя, яке б координувало і спрямовувало процес самостворення. Таким знаряддям у соціально зрілої людини є цінності та ціннісні орієнтації [344, с. 82]». Також акцентуємо увагу на позиціях Л. Х'єлла і Д. Зіглера, що значущість і сенс практично всього, що робить людина, визначається її домінуючою цінністю та ціннісною орієнтацією [442, с. 290]. Цінності не виникають самі по собі, вони селекціонуються і трансформуються з історично сформованих соціальних цінностей в особистісні, що виражають домінуючі інтереси і цілі конкретної

особистості. Водночас цінності особистості створюють певну систему, яка є, хоча і динамічною, однак і змістовно сталою.

«Система цінностей особистості зазнає значних змін в середньому кожні дванадцять років і відповідно змінюється ієрархія та зміст її цінностей [344, с. 87]». Особливе значення відіграють цінності у дорослому віці. Люди працюють в певних організаціях і компаніях, а тому їх система цінностей поступово співвідноситься з системою цінностей компанії, а система цінностей компанії з часом стає інтегрованою стратегією розвитку конкретної особистості. Найбільш типовими напрямками, де цінності впливають на результати роботи корпоративної системи, є, на думку О. Грішної і Я. Ольшанської: показники роботи, компетентність, професійність, конкурентоздатність, інновації, якість, обслуговування клієнтів, робота в команді, турбота про людей [88, с. 282].

Варто зазначити, що цінності відіграють значну роль в бізнесі. Клієнти звертаються в організацію не лише задля отримання певного продукту, чи послуги. Для клієнтів також важливо, як їх обслуговують та які цінності притаманні цій організації. Саме тому, продукт, чи послугу називають «ціннісною пропозицією» компанії. У процесі розвитку компетентностей дорослих важливо узгодити цінності організації, які декларуються для клієнтів та особисті цінності її співробітників, які надають послугу, чи створюють продукт. Цінності компанії, в ідеалі, мають транслюватися та узгоджуватися із цінностями всіх її співробітників, незалежно від регіональної презентованості. Саме тому, надзвичайно важливо виділити цінності організації згідно її стратегії. Нові співробітники на співбесідах мають перевірятися на відповідність зазначеним цінностям. Що стосується працівників та керівників, які мають тривалий досвід роботи в компанії, то вони, як правило, виступають «носіями цінностей» і транслюють їх іншим. Цінності мають постійно підкріплюватися через корпоративну культуру організації.

Професійна мотивація є системою потреб особистості (саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу), що спонукають її до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до обраної професії. При цьому фундаментальною умовою формування професійної мотивації особистості є усвідомлення нею необхідності перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей для самореалізації у професійній сфері.

Забезпечення і збереження професійної мотивації передбачає наступні кроки:

- 1) виділення провідних факторів мотивації, які найбільш важливі для співробітників організації;
- 2) визначення «розривів» між актуальним і бажаним рівнем задоволення провідних факторів;
- 3) покращення умов для зазначених факторів почергово від найбільш важливих до менш важливих.

Третя психологічна умова – це узгодження особистих цілей із цілями професійної діяльності. Особливого значення в компаніях набуває орієнтація на стратегічні цілі підприємства, уточнення ролі і місця окремих співробітників і їх груп у досягненні цих цілей: топ-менеджерів, які відповідають за стратегічні плани підприємства; менеджерів, які відповідальні за виконання тактичних планів; співробітників, які виконують операційні дії.

Так, цілі професійної діяльності відображаються в стратегічних планах компанії. Однією з перспективних групових форм прийняття стратегічних рішень в організаціях є стратегічна сесія, яка передбачає роботу, у ході якої вирішуються реальні стратегічні питання організації. У результаті стратегічної сесії команда приходять до узгодженого бачення цілей організації, приймає необхідні стратегічні рішення, планує їх реалізацію на майбутнє. Стратегічні цілі організації каскадуються до тактичних цілей підрозділів, які, в свою чергу, каскадуються до операційних цілей професійної

діяльності для кожної посади. Професійні цілі кожного працівника організації мають бути зафіксовані у його планах роботи.

Що стосується особистих цілей співробітника, то вони можуть бути відображені у планах його індивідуального розвитку. В процесі складання зазначеного плану, співробітник відповідає за визначення власних першочергових цілей розвитку, методів та прийомів навчання для їх досягнення. У складанні планів індивідуального розвитку спочатку беруть участь самі працівники. Щоб узгодити індивідуальні цілі зі стратегією компанії, для складання зазначених планів долучаються їх керівники та спеціалісти з навчання та розвитку персоналу. У процесі реалізації наміченого плану необхідно регулярно проводити загальний моніторинг відповідності поставлених цілей актуальним результатам.

Четверта психологічна умова передбачає оволодіння дорослими професійними діями завдяки іншим. У процесі розвитку ключових компетентностей співробітників компанії важливе місце посідає їх співпраця з керівником, колегами, співробітниками відділу управління персоналу та зовнішніми експертами, які можуть виступати в ролі наставників, тренерів, коучів.

Так, супровід розвитку співробітника фірм і організацій може включати *наставництво* як систему узгоджених взаємозв'язків між досвідченими співробітниками, що передають знання, уміння й трудові навички молодим працівникам у формі шефства (*індивідуального, колективного, формального, неформального*), яке нерозривно пов'язано з адаптацією молодих працівників до умов праці, їх професійним удосконаленням і розвитком їх трудового потенціалу. Наставництво передбачає передачу досвіду роботи в компанії. Для ефективності цієї форми корпоративного навчання потрібна спільна робота наставника і дорослого учня, їх зацікавленість у результатах, бажання працювати разом. Наставництво, як форма професійної підготовки персоналу, передбачає, що більш досвідчений працівник допомагає менш досвідченому набути необхідних ключових компетентностей, ввести його у сферу

соціально-психологічних відносин. Зазначимо, що у якості наставника частіше всього виступає керівник, або більш досвідчений колега з того ж відділу.

Подібною до технології наставництва є коучинг – допомога коуча працівнику в службово-посадовому просуванні, або в пошуку його власних рішень у будь-якій складній ситуації, усвідомлення власних напрямків саморозвитку. При цьому завданням коуча є підштовхувати працівника до правильного вирішення та усвідомлення суті завдань та їх швидкого і якісного виконання шляхом бесід і правильної постановки запитань, на які людина сама повинна дати відповідь. І коучинг, і наставництво – це процеси, які дають змогу дорослим реалізувати свій особистісний потенціал, узагальнити передовий досвід, підвищити ефективність вирішення різних проблем.

Особливе місце у передачі досвіду належить тренерству, де тренер цілеспрямовано навчає необхідним знанням, умінням, навичкам, а також передає досвід вирішення професійних ситуацій відповідно до цілей навчання. Виправдовує себе в практиці корпоративного навчання розбір практичних ситуацій (*case study*). Розробка практичних ситуацій може відбуватися двома способами: на основі опису реальних подій і дій працівників організації, або на базі штучно сконструйованих ситуацій. Навчальна стратегія «*action learning*» (навчання дією) також застосовується в корпоративному навчанні з метою розвитку особистої і міжособистісної рефлексії, що передбачає поєднання регулярного аналізу ситуації і постановки цілей, продумування кроків щодо їх досягнення з періодами реальних дій, реалізацію на практиці розробленого алгоритму практичної діяльності, вивчення досвіду колег, обговорення результатів.

Варто зазначити, що оволодіння дорослими професійними діями завдяки іншим також відбувається стихійно шляхом наслідування поведінки колег, прагненням відповідати вимогам до поведінки, прийнятим в компанії.

Отже, персонал компанії навчається в умовах активної співпраці її працівників, які аналізують результати навчання кожного окремого фахівця, надають цінні поради щодо підвищення результативності їх роботи.

Отже, щоб професійне навчання було ефективним, необхідно не лише практично оволодіти професійними діями, вміти на високому рівні самостійно організувати свою діяльність, але й враховувати погляди інших фахівців щодо власного професіоналізму, слідувати їх позитивним прикладам.

П'ята психологічна умова спрямована на актуалізацію суб'єктивного творчого досвіду в практиці. Компетентнісна парадигма, через призму якої розглядається корпоративне навчання, передбачає таку його організацію, що є джерелом накопичення нових операційних і предметних знань, суб'єктивного досвіду. Розвиток особистості як носія суб'єктивного досвіду засвідчує неповторність і унікальність кожної конкретної людини. Т. Хлебнікова виділила три типи суб'єктивного досвіду (*пізнавальний, комунікативний, творчий*). Вченою для визначення провідного типу суб'єктивного досвіду запропоновано врахування таких показників:

- особливість сприйняття ситуації (навчальна ситуація сприймається як пізнавальна, або ситуація спілкування, або як та, що передбачає творчість);
- мотивація (на одержання нових знань, на спілкування, на творчу діяльність та ін.);
- спрямованість, особистісна орієнтація (на навчальну діяльність, на співробітництво, на творчу діяльність і реалізацію власних інтересів);
- конструктивність (системність чи хаотичність діяльності);
- здатність контролювати власні дії;
- вербалізація (мова використовується як засіб міркування, як засіб спілкування, як внутрішній монолог);
- засоби самовираження, самореалізації в динаміці навчальної ситуації;
- доцільність використання провідного типу суб'єктивного досвіду в конкретній навчальній ситуації;

– результативність використання зазначеного вище досвіду в навчальній ситуації [434, с. 31-34].

Суб'єктивний досвід має конкретний зміст у кожної людини і здобувається в процесі творчої перетворювальної діяльності. Прагнення до творчості реалізується у різних видах діяльності, однак, професійна діяльність є найбільшою сферою вияву творчості. Надзвичайно важливо, щоб у процесі професійної діяльності та навчання дорослі виступали не як об'єкти, а як суб'єкти діяльності. Корпоративне навчання стимулює прояви творчості на робочому місці шляхом заохочення кращих працівників, вивчення передового досвіду роботи.

Шоста психологічна умова передбачає набуття нових форм поведінки дорослих і їх реалізацію на робочому місці. У процесі корпоративного навчання дорослі набувають нових форм поведінки на робочому місці, показниками якої виступають: *усвідомленість* (розуміння своєї поведінки); *стабільність* (статичність проявів у різних ситуаціях); *динамічність* (самоконтроль); *активність* (ініціативність і творчість); *гнучкість* (зміна поведінки у конкретних умовах). Таким чином, означені поведінкові реакції обумовлюються внутрішніми чинниками. М. Армстронг (M. Armstrong) саме до таких чинників відносить: *компетентність* – здатності й навички; *Я-концепцію* – концептуальну базу сприйняття особистістю навколишнього середовища; очікування від власної поведінки й поведінки інших; *цінності* – важливі для людини уявлення, явища; *плани саморозвитку* – орієнтовні цілі й плани, які людина складає для досягнення цих цілей [19, с. 144]. Отже, під дією внутрішніх чинників у процесі навчання відбувається посилення активності людини відповідно до сформованих у неї нових знань, що проявляються у певних діях і призводять до адекватного їм результату. Залежно від оцінки наслідків власних дій людина робить висновки щодо своєї поведінки, що стимулює до подальшого навчання й коригування поведінки. Результати навчання змінюють не тільки поведінку, а й саму людину, спонукають її використовувати нові знання і отриманий досвід на різних рівнях:

наслідування поведінки іншої людини (поведінка за певним зразком, моделлю, еталоном); *спроб і помилок* (випробування різних способів поведінки та вибір найбільш оптимального з них); *автоматизованих реакцій* (моделювання кожного етапу складної поведінкової реакції й вибір механізмів позитивного чи негативного підкріплення). Зрозуміло, що найбільш оптимальним є рівень автоматизованих поведінкових реакцій людини, однак, використання нових знань, умінь і навичок на перших двох рівнях і їх реалізація на робочому місці, хоча і меншою мірою, але також сприяють розвитку компетентності дорослих.

Педагогічні умови розвитку досліджуваного феномена в нашому експерименті базувалися на методично-технологічних аспектах формування ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання, а саме:

- 1) створення цілісної розвивальної програми формування ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання;
- 2) розподіл учасників за групами та навчальними програмами у відповідності з їх досягненнями та зонами розвитку;
- 3) поетапне формування ключових компетентностей з використанням різних форм і технологій корпоративного навчання.

Перша педагогічна умова передбачає створення цілісної розвивальної програми формування ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. Сучасна стратегія корпоративного навчання являє собою процес удосконалення знань, умінь і навичок працівників організації, кінцевою метою якої є досягнення професіоналізму роботи команди і кожного окремого співробітника, розвиток ключових компетентностей персоналу для їх ефективної та успішної роботи в компанії, задоволення потреб клієнтів. Організація корпоративної системи навчання передбачає оцінку потреб у навчанні; створення цілісної розвивальної програми (вироблення основних цілей та принципів навчання, перелік навчальних курсів, наповнення кожного курсу, вибір форм і тривалості навчання, складання бюджету на навчання, розробка методичного забезпечення); просування навчання всередині

компанії та його систематичне вдосконалення; оцінку (контроль) ефективності навчання та впровадження результатів навчання у практику роботи.

Варто зазначити, що у процесі експериментальної роботи ефективність навчання забезпечується завдяки застосуванню не окремих навчальних заходів, а комплексних курсів. Таким чином, тільки системна робота згідно чітко спланованої та технологічно і методично підготовленої програми сприяє формуванню ключових компетентностей дорослих.

Друга педагогічна умова стосується розподілу учасників за групами та навчальними програмами у відповідності з їх досягненнями та зонами розвитку. Навчання у корпоративному університеті за компетенціями передбачає розподіл учасників за групами, враховуючи рівні посад та регіональну презентованість. Різні навчальні курси з різними рівнями складності мають пропонуватися для співробітників, які виконують операційні дії (група А); лінійних менеджерів, відповідальних за виконання тактичних планів (група В); керівників та топ-менеджерів, які опікуються стратегічними планами підприємства (група С). Окрема група – це нові співробітники компанії, які проходять період адаптації, який триває шість місяців.

Що стосується регіональної презентованості, то вищезазначені групи можуть бути виділені у кожному регіоні компанії. Винятком є група топ-менеджерів, яка складається із меншої кількості учасників. Навчальні заходи для зазначеної групи, як правило, проходять у центральному офісі організації, де вони працюють.

Для реалізації на практиці комплексної розвивальної програми розвитку ключових компетентностей дорослих також необхідний індивідуальний підхід до кожного окремого фахівця з урахуванням рівня сформованості компетентностей, зон розвитку та кар'єрних планів. Співробітники, які входять у кадровий резерв компанії, тобто в перспективі можуть перейти на керівні позиції, можуть навчатися в окремій групі для кадрового резерву, або разом із керівниками.

Отже, унікальність системи навчання в корпоративному університеті полягає в тому, що при виборі навчальних заходів та побудові плану навчання враховуються індивідуальні особливості людини у відповідності з їх досягненнями та зонами розвитку.

Третя педагогічна умова передбачає поетапне формування ключових компетентностей з використанням різних форм і технологій корпоративного навчання. Особливістю формування ключових компетентностей дорослих у організаціях є зміщення акценту з нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок до розвитку в дорослих здатності ефективно працювати, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. З метою формування ключових компетентностей дорослих в організаціях застосовується корпоративне навчання. Ключові компетентності дорослих у процесі корпоративного навчання формуються на різних етапах навчання з використанням конкретних форм і технологій: *на етапі інформаційної підготовки (формуванні знань)* – «культурологія» (вивчення та обговорення літератури за темою), «сінемалогія» (перегляд та аналіз відеоматеріалів та фільмів), вебінари (організація зустрічей і семінарів онлайн), семінари (обговорення певних проблем, вироблення спільних рішень або пошук нових ідей) та ін.; *на етапі формування умінь та навичок* – практикуми, тренінги та посттренінги, робота з наставниками; *на етапі розвитку компетентностей* – коучингові сесії (допомога співробітнику в самостійному знаходженні рішення реальної проблеми), «гуртки якості» (зустріч працівників для вирішення проблем, пов'язаних з їх роботою) та заняття з «обміну досвідом» (навчання колег).

Окрім різних форм навчання, у процесі проведення навчальних заходів використовуються такі способи подачі матеріалу, які відповідають різним каналам сприйняття інформації (*візуальний, аудіальний, кінестетичний*).

Четверта педагогічна умова полягає у регулярному оцінюванні динаміки розвитку ключових компетентностей, що наочно демонструє ефективність навчальної програми, а також спонукає співробітників

проходити навчальні курси, впроваджувати отримані знання на практиці, а також демонструвати нові способи поведінки на робочому місці. Наприклад, оцінювання можна проводити за моделлю Д. Кіркпатріка (див. Додаток Г.1). Зазначена модель включає оцінку ефективності навчання за чотирма рівнями: реакція (емоційна задоволеність учасників навчанням); оцінка засвоєння знань та відпрацювання навичок; оцінка поведінки (зміна поведінки учасників навчання на робочому місці); оцінка результатів (досягнення цілей навчання, порівняння результатів бізнесу до та після навчання) [541].

Виділені психолого-педагогічні умови розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку забезпечують створення сприятливого середовища для розвитку ключових компетентностей дорослих в організаціях.

Перейдемо до розгляду психологічних механізмів, що забезпечують розвиток ключових компетентностей особистості в дорослому віці та наочно відображені на рис. 3.1.

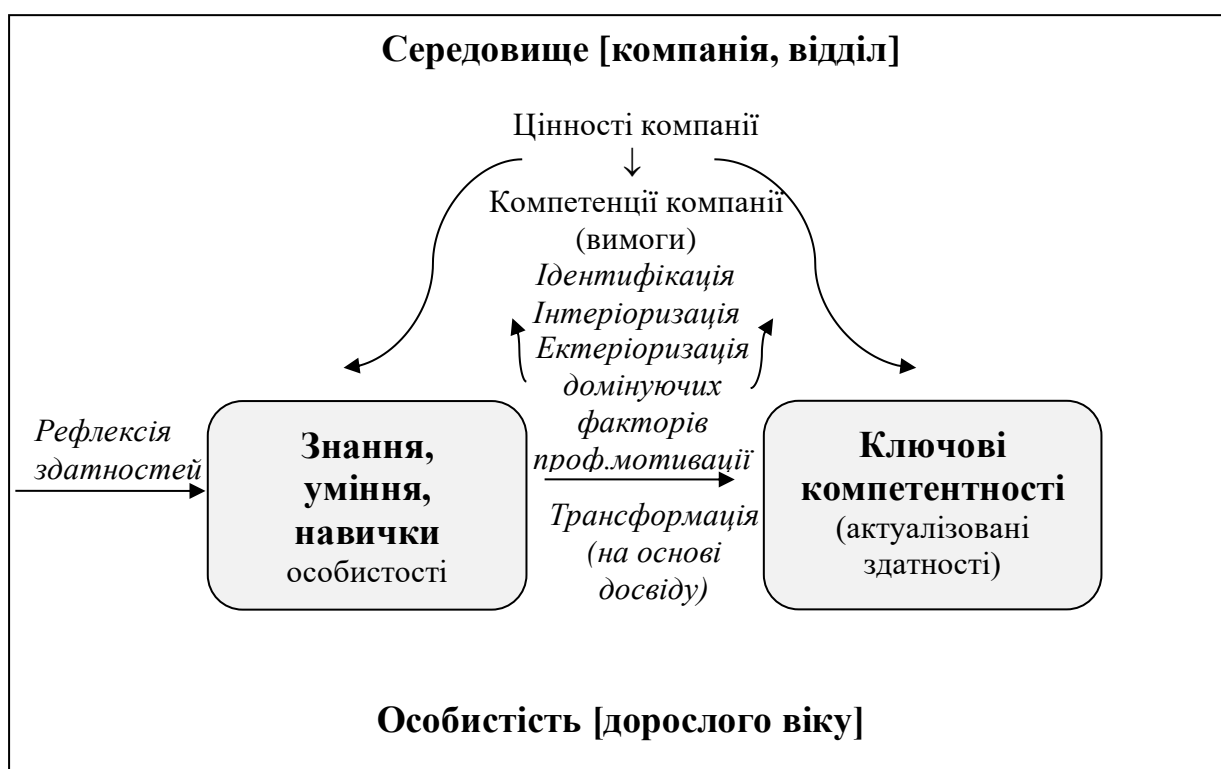


Рис. 3.1. Психологічні механізми розвитку ключових компетентностей дорослих

Так, психологічний механізм *«рефлексія здатностей»* передбачає не лише осмислення власних дій і свого «Я». Порівняння себе з іншими людьми включає наступний механізм *особистісної та професійної ідентифікації*, що передбачає визначення об'єктів ідентифікації та наслідування їх досвіду. Також важливо, щоб особистість мала змогу задовольнити та *екстеріоризувати свої домінуючі фактори професійної мотивації* у зовнішньому середовищі, наприклад, в межах компанії, де вона працює. Співробітник, який не має можливості задовольнити свої провідні потреби в компанії, зазвичай втрачає до неї лояльність та перестає себе з нею ідентифікувати. Екстеріоризація факторів професійної мотивації обумовлює перехід внутрішнього потенціалу у зовнішній план та одночасно включає наступний механізм *інтеріоризації цінностей компанії*, тобто прийняття переконань, норм і правил, що існують в компанії. Цінності організації, де працюють дорослі люди, мають бути усвідомлені та прийняті її співробітниками, тільки тоді вони переходять у стійкі мотиваційні утворення. *Механізм трансформації знань, умінь і навичок у ключові компетентності* відбувається на основі досвіду впровадження нових способів поведінки на робочому місці та в житті, що дає можливість особистості діяти ефективно і успішно.

Отже, виділені психологічні механізми обумовлюють розвиток ключових компетентностей, а психологічні та педагогічні умови розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку у процесі корпоративного навчання забезпечують створення сприятливого середовища для розвитку ключових компетентностей дорослих в організаціях.

3.4. Застосування методу моделювання у дослідженні

Створення моделі розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання відбувалося на основі ґрунтовного вивчення теоретичних основ психологічного моделювання.

Аналіз сучасної наукової літератури (С. Дьяков, О. Киричук, В. Роменець, Т. Кириленко, І. Маноха, В. Піскун, Є. Чорний та ін.) дав можливість визначити для нашого дослідження основні позиції моделювання процесу розвитку ключових компетентностей дорослих, а саме:

1. Моделювання в психології розглядається як метод дослідження психологічних об'єктів, а модель – як засіб пізнання, що ґрунтується на аналогії та є теоретичним і практичним узагальненням окремих конкретних сторін відображеного явища. Тому один і той же процес або стан може мати декілька моделей, що описують їх з різних сторін та віддзеркалюють конкретні їх особливості.

2. Модель повинна відповідати меті її застосування та передбаченому результату, базуватися на конкретному методологічному підході.

3. Існують різні типи моделей (*концептуальні, структурно-системні, структурно-функціональні, програмно-цільові, логіко-семантичні, причинно-наслідкові тощо*).

4. В організаціях, щоб співробітники ефективно працювали і досягали необхідних результатів, розробляються *моделі компетенцій*. Вони відображають поведінкові індикатори та бажану поведінку співробітників компанії.

5. Одним із напрямків стратегічного управління організаціями є корпоративна ідеологія, що передбачає постійний розвиток і саморозвиток ключових компетентностей персоналу та базується на моделі розвитку ключових компетентностей.

Отже, визначено, що моделювання в психології розглядається як метод дослідження психологічних об'єктів, а модель – як засіб пізнання, що ґрунтується на аналогії та є теоретичним і практичним узагальненням окремих конкретних сторін відображеного явища. Доведено, що один і той же процес або стан може мати декілька моделей, що описують їх з різних сторін та віддзеркалюють конкретні їх особливості.

Моделювання у нашому дослідженні передбачало досягнення наступних цілей: визначити вимоги до поведінки співробітників у організаціях (створити схему / модель компетенції) та описати розвиток ключових компетентностей працівників організацій (розробити модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання).

3.4.1. Модель компетенцій компанії та її побудова

Компанії, які прагнуть забезпечити конкурентоздатність на ринку та прибуток компанії в довгостроковій перспективі, мають визначити свій набір корпоративних компетентностей. Важливо, щоб у цей набір входили як ключові компетентності, що найбільш актуальні для компанії, так і унікальні компетентності, які притаманні лише цій компанії для створення унікальної ціннісної пропозиції. Компетентності компанії, зокрема, ключові, мають також відповідати її стратегії, етапу розвитку компанії, типу її корпоративної культури, сфері діяльності та ін.

Наступним кроком після визначення ключових та універсальних компетенцій компанії постає розробка *моделі компетенцій* – повного набору характеристик (*особистісних і поведінкових*), що дозволяють співробітнику ефективно взаємодіяти і досягати необхідних результатів.

Питанням розробки моделі компетенцій персоналу підприємств приділяється велика увага в працях таких вчених як Р. Бояціс (R. Boyatzis)

[494], Н. Володіна [63], Х. Ксенофонтowa [186], В. Кузнєцов [192], Д. МакКлелланд (D. McClelland) [533] та ін.

Більш детально зупинимося на застосуванні різних моделей у роботі з персоналом, бо більшість дорослих працює в організаціях, фірмах, на підприємствах. Сучасні успішні компанії використовують для роботи з персоналом моделі компетенцій, щоб пов'язати стратегічні завдання і тактичну роботу з людськими ресурсами, управління співробітниками через уніфікацію вимог до них. Так, З. Сташевський і Ю. Грицюк відмітили, що модель – це логічний опис компонентів і функцій, які відображають істотні властивості об'єкта, що моделюється. Модель компетенцій – це логічний опис компонентів і функцій фахівця, який займає конкретну посаду, містить детальний опис стандартів його поведінки, що ведуть до досягнення поставлених цілей. Ступінь деталізації компонентів і функцій фахівця в моделі його компетенцій залежить, на думку науковців, від завдань, для вирішення яких вона застосовується. Досвід застосування моделей компетенцій, як засвідчують ці вчені, показує, що набір компетенцій має бути мінімальним і містити тільки ключові стандарти поведінки працівника [386, с. 91]. З. Сташевський і Ю. Грицюк довели, що «модель компетенцій може бути дещо спрощеною (без рівнів поведінки) і складнішою (з ієрархічними рівнями) [386, с. 92]». Отже, поведінкові індикатори моделі компетенцій можуть градуватися за ієрархічними рівнями, що дає змогу поступово розвивати та оцінювати компетентності співробітників.

Н. Ситник зауважив, що модель компетенцій складається з певної структурованої сукупності окремих компетенцій, або кластерів компетенцій, необхідних для ефективної діяльності на певній посаді. Ті компетенції, які не можна оцінити за об'єктивно вимірюваними показниками, описуються через позитивні та негативні індикатори поведінки, тобто характерні приклади успішної чи неуспішної поведінки, що приводять до відповідного рівня ефективності [367, с. 124]. І. Андрєєва і І. Данілов наголосили, що ефективність використання моделі компетенцій

як основи управління персоналу в організації залежить від вдосконалення організаційної діяльності, наявності необхідних інструментів управління персоналом і мистецтва досвідчених менеджерів. Погоджуємося з цими дослідниками, що більшість моделей компетенцій, незалежно від ретельності і правильності їх розробки не перетворять поганий процес діяльності у добрий і не компенсують слабке навчання, недостатнє технологічне обладнання і недосвідченість персоналу. Завдання впровадження моделі компетенцій науковці вбачають у тому, щоб сприяти ефективному відбору та адаптації нових співробітників; розробляти програми їх розвитку і навчання; виділяти фактори, критично важливі для підвищення якості роботи; прогнозувати потребу в заміщенні і просуванні співробітників; оцінювати якість виконання їх роботи, у тому числі при атестації співробітників [15, с. 215–216].

Отже, за допомогою моделі компетенцій можуть бути визначені зв'язки між системою управління персоналом та бізнес-цілями організації через визначення професійних і особистісних якостей працівників, а також, стратегічних ключових компетенцій компаній. Модель компетенцій може бути побудована відносно організацій різного типу, оскільки в її основі лежать механізми координації, що дозволяють забезпечити цілісність і узгодженість дій в роботі всіх структурних підрозділів. Модель компетенцій, будучи цілісною системою координат оцінювання, може бути застосована для узгодження критеріїв підбору, навчання та оцінки персоналу у відповідності зі стратегією компанії. Це дозволяє проводити відбір і просувати за кар'єрними сходинками тих працівників, потенційні компетенції яких максимально відповідають потребам організації.

О. Чуланова виділила п'ять критеріїв для побудови моделі компетенцій, а саме:

1. *Відповідність стратегічним цілям компанії.* Виділені в моделі компетенції повинні сприяти успішному виконанню робіт, бути спрямованими на досягнення конкретних цілей діяльності.

2. *Корисність для всіх, хто бере участь в її експлуатації* (фахівці, які використовують модель як інструмент, і персонал). У моделі компетенції повинні бути відображені мотиви і потреби працівників, їх цілі повинні бути інтегровані з цілями організації.

3. *Наявність оптимального складу елементів моделі*, а також відсутність повторень і перетинів.

4. *Вимірюваність компетенцій і наявність системи оцінки можливих змін*. Оптимальний набір компетенцій і їх оцінка спрямовані на комфорт експлуатації моделі, об'єктивність вимірювань і можливість ефективного використання отриманих результатів. Система оцінки можливих змін спрямована на отримання бажаних результатів використання моделі компетенцій і забезпечує її корисність для всіх учасників.

5. *Простота і прозорість* результатів застосування моделі компетенцій [454].

Критерії якісної моделі компетенцій також описуються в стандартах професійних асоціацій CIPD, SHL, Whiddett, Holliford та ін.

Вивчення теоретичної літератури та досвід роботи в компаніях надав можливість визначити наступні критерії для розробки якісної моделі компетенцій:

- відповідність стратегічним цілям компанії;
- зрозумілість поведінкових вимог для співробітників;
- актуальність еталонних зразків поведінки для користувачів;
- спрямованість зразків поведінки успішних робітників, менеджерів на ефективну діяльність співробітників;
- незалежність компетенцій одна від одної;
- відсутність дублювання (одиночність) компетенцій та їх поведінкових індикаторів, один індикатор компетенції описує лише один акт поведінки;

– оптимальна кількість компетенцій та індикаторів для їх використання.

Зазначимо, що модель компетенцій обов'язково повинна відповідати критеріям якісної побудови, адже вона може використовуватися у процесі підбору, мотивації, розвитку та оцінки персоналу організації. Розробка моделі спрощує процес інтегрування виділених компетенцій у систему корпоративного навчання, що сприяє досягненню цілей розвитку організації. Також відмітимо, що модель компетенцій потребує регулярного аудиту. Це пов'язано з динамічністю вимог ринку до діяльності компанії та поведінки її співробітників.

Розглянемо різновиди моделей компетенцій компаній. Так, Н. Козлова виокремила чотири моделі компетенцій (МК1 – МК4) (Models of competences). Перша модель компетенцій, на думку вченої, заснована на параметрах особистості (МК1) лежить в основі підходів, що додають особливого значення розвитку моральних, духовних і особистих якостей людини. Модель компетенцій рішення задач (МК2) звертає особливу увагу на освоєння людиною стандартних (алгоритмізованих) процедур і операцій (за допомогою вивчення процесу праці, методів роботи та ін.). Модель компетенцій для продуктивної діяльності (МК3) підкреслює важливість досягнення результатів і є досить поширеним підходом до компетенцій в спеціальностях і професіях, де діяльність вимірюється за результатами, наприклад, продажі, управління проєктом або виробництвом. Згідно моделі управління діяльністю (МК4), діяльність є функцією соціального контексту людини, в якому існує певний порядок вимог і очікувань щодо людини на робочому місці, що можуть бути взаємоузгоджені. Н. Козлова запропонувала інтегрувати ідеї усіх чотирьох моделей. Причому, моделі МК1 і МК4 пов'язані, на її думку, з формуванням ключових компетенцій, а МК2 і МК3 – зі спеціальними компетенціями [165, с. 96–98]. Отже, для розвитку ключових компетентностей дорослих, з урахуванням поглядів Н. Козлової, найбільш ефективними є модель компетенцій, заснована на

параметрах особистості, і модель управління діяльністю. Таким чином, поєднання *управлінського і особистісного аспектів* є актуальним у процесі розробки моделі розвитку ключових компетентностей дорослих.

Модель компетенцій також може бути *основною і профільною*. Модель компетенції, до якої включені стандарти поведінки, загальні для всіх видів діяльності організації або відділу, називається *основною*. Модель компетенцій, розроблена для конкретної посади, має назву *профільної моделі компетенцій*. Обидві моделі компетенцій широко використовуються в практиці роботи великих компаній і підприємств, доповнюють одна одну. Крім моделі компетенцій для внутрішньофірмового розвитку застосовуються і стандартизовані системні моделі, лідерські моделі і мета-моделі.

Т. Кожан наголосив, якщо обрана стандартизована модель компетенцій не адаптована до стратегічних цілей та специфіки компанії, вона не буде працювати ефективно. Вчений зауважив, що сьогодні на Заході широко використовується опис діяльності з позиції компетентнісного підходу для розробки профілю необхідних компетенцій (профілю посади). Зокрема, застосовуються засоби аналізу робіт (job analysis), а саме метод опису посади (job description) і метод опису вимог посади (job specification). У світовій практиці існує цілий ряд універсальних методик опису робіт, які дозволяють скласти профілі необхідних компетенцій для посади менеджера з персоналу – від опитувальників CMQ, PAQ, FJA до різних оціночних шкал [163, с. 99].

В бізнесі популярна практика використання готових моделей компетенцій, що пропонуються провідними компаніями: модель «20 граней» британської компанії A&DC (див. Додаток Г.2), модель компетенцій Hudson (див. Додаток Г.3), модель Ломінгера (див. Додаток Г.4; Додаток Г.5), модель «Восьми компетенцій» компанії SHL (див. Додаток Г.6) та ін. Моделі мають суттєві відмінності в формах та принципах побудови.

Окремо хотілось би зупинитися на розробках міжнародної компанії SHL. Так, цією компанією виділено ряд моделей, що відрізняються в залежності від рівня посади та сфери діяльності: *модель IMC* (Inventory of Management Competencies) – для середнього менеджменту та досвідчених професіоналів; *модель CC* (Customer Contact) – для менеджерів та фахівців, що займаються обслуговуванням клієнтів; *модель WSC* (WorkStyles Competency) – для персоналу робочих спеціальностей; *модель PMC* (Perspectives on Management Competencies) – для розвитку менеджерів та досвідчених професіоналів; *модель DDA* (Director's Development Audit) – для вищих менеджерів і керівників.

Ряд науковців (А. Алістаєва, В. Колосок [169], Ю. Пługіна [291] та ін.) серед моделей розвитку персоналу виокремлюють модель конкурентних переваг, модель підтримки працівників, модель підтримки суспільства, модель-концепцію людського розвитку. Отже, види моделей розвитку персоналу виділяються у відповідності до головної мети підприємства й очікуваних результатів її реалізації. Модель компетенцій є найбільш поширеною моделлю розвитку персоналу організацій.

Для нашого дослідження важливим аспектом проблеми стала технологія розробки моделі компетенцій. Як зауважив Н. Ситник, вона містить:

- детальний аналіз професійної діяльності;
- виявлення характеристик успішної і неуспішної поведінки експертними методами (структуроване інтерв'ю, робочі групи, метод критичних інцидентів, метод репертуарних решіток);
- змістовне групування первинних характеристик;
- визначення компетенцій та їх індикаторів [367, с. 124].

На нашу думку, визначена Н. Ситник технологія розробки моделі компетенцій є спрощеною і неповною, не відображає основні етапи її побудови.

Н. Володіна доповнила технологію розробки моделі компетенцій переліком таких етапів: планування проєкту, формування проєктної групи, проєктування моделі компетенцій, переробка рівнів моделі компетенцій, формування профілів компетенцій під певні посади. Для того, щоб розроблена модель компетенції працювала, вчена передбачила за необхідне дотримуватися ряду умов, а саме: наявності об'єктивної причини створення і впровадження моделі компетенцій; періодичності оновлення компетенції; залучення до роботи на всіх етапах співробітників і лінійних менеджерів; внутрішнього PR проєкту; інформуванню та навчанню персоналу як розробляти і застосовувати компетенції; інтеграції компетенцій в усі HR-практики [63, с. 28–29].

Більш детальну послідовність технології застосування моделі компетенцій запропонувала Х. Ксенофонтова, що складається з десяти етапів:

1. *Збір інформації про ситуацію.* Для адекватного уявлення ситуації необхідно зібрати інформацію кількісного і якісного характеру. Це забезпечується за допомогою використаних технологій у організації. Отримана інформація повинна бути достовірною і достатньо повною.

2. *Визначення цілей розробки моделі компетенцій менеджера.* Після визначення цілей розробки моделі компетенцій менеджера, можна здійснювати визначення факторів, механізмів, ресурсів, що впливають на розвиток компетенцій менеджерів на різних рівнях управління.

3. *Планування проєкту:* опис бажаного результату і галузей його застосування, термінів виконання. Потрібно для того, щоб представити керівництву і лінійним менеджерам об'єктивну інформацію щодо майбутнього проєкту: навіщо розробляється модель компетенцій, що належить для цього зробити, до яких наслідків це призведе, яку інформацію і як керівникам потрібно донести до співробітників.

4. *Формування проєктної групи.* Залучення співробітників до складу робочої групи дозволить знизити можливий опір, який може бути

викликаний почуттям того, що їм нав'язують компетенції як нову шкалу оцінки діяльності.

5. *Проектування моделі компетенцій.* Мета етапу – зібрати максимум інформації про ту діяльність, яку виконують співробітники, щоб виділити ті стандарти поведінки, які обумовлюють максимальний результат.

6. *Опрацювання рівнів моделі компетенцій.* Робота на даному етапі починається з визначення кількості рівнів, які включатиме кожна з компетенцій. Практика показує, що зазвичай компетенції поділяють на 3-5 рівнів. Більша кількість рівнів ускладнює використання моделі при проведенні оціночних заходів.

7. *Формування профілів компетенцій для конкретних посад.* Результатом проекту зі створення корпоративної моделі компетенцій повинні стати профілі компетенцій, розроблені для кожної посади. В ході цього етапу розробники отримують можливість перевірити, наскільки компетенції точно відповідають усім робочим ролям, які існують у компанії. Якщо для якоїсь посади створення профілю буде викликати складність, необхідно ще раз перевірити валідність визначених компетенцій.

8. *Розробка плану реалізації моделей компетенцій менеджерів.* Крім розробки моделей компетенцій, важливим завданням є організація їх успішної реалізації. Для цього необхідно виробити план дій, оскільки від обраного складу дій, послідовності їх здійснення, намічених термінів і ресурсів, що забезпечують здійснення дій, багато чого залежить. Хід реалізації моделей компетенцій менеджерів на різних рівнях управління повинен постійно відслідковуватися, зміни умов або відхилення плану повинні аналізуватися, а сам план повинен коригуватися.

9. *Контроль за реалізацією моделей компетенцій менеджерів.* Сучасні кадрові технології дають можливість одночасно відстежувати хід реалізації моделей компетенцій менеджерів. Постійно діючий моніторинг дозволяє своєчасно фіксувати відхилення у ході реалізації плану.

10. *Аналіз результатів діяльності* менеджера після впровадження моделі розвитку його компетенцій. Реалізований план впровадження моделей компетенцій менеджерів, повинний бути підданий ретельному аналізу з метою оцінки ефективності розроблених моделей компетенцій менеджерів. Цей аналіз може послужити підставою для нової оцінки можливостей організації і формування її конкурентоспроможності [186, с. 331–335].

Таким чином, наведена Х. Ксенофонтовою технологія розробки моделі компетенцій складається з ряду етапів (*від збору інформації та визначення цілей до системного аналізу результатів діяльності*). Особливістю вказаної технології є те, що для кожної посади визначаються професійні компетентності, що дозволяють компанії чітко сформулювати вимоги до кожної робочої ролі. Проте такий підхід є доволі трудомістким у процесі реалізації у компаніях з великим штатом та варіативністю професій. Окрім того, модель компетенцій потребує постійного оновлення.

Етапи технології розробки моделі компетенцій можуть змінюватися з урахуванням специфіки компанії. Так, Х. Ксенофонтова підкреслила, що «при розробці моделі компетенцій необхідно враховувати умови ринку, сферу діяльності підприємства, стратегічні цілі організації, унікальні принципи і традиції в управлінні, власну організаційну культуру і вимоги до персоналу, специфічні технології і бізнес-процеси [186, с. 331]».

Отже, схему / модель компетенцій можна охарактеризувати як сукупність компетенцій персоналу (портрет «ідеального працівника»), які необхідні для вирішення бізнес-завдань, досягнення поставлених цілей. В основі формування такої моделі знаходяться корпоративні (загальні вимоги для всіх співробітників компанії); менеджерські (орієнтовані на керівників) компетенції. Реалізація на практиці моделі компетенцій на підприємстві передбачає розробку індикаторів, за якими оцінюється рівень розвитку компетентностей. Поведінкові індикатори компетенцій можуть бути багаторівневими залежно від кількості рівнів управління в компанії.

Індикатори компетенцій, на підставі яких будується модель компетенцій, для кожної конкретної компанії є унікальними (відповідно стратегії організації) і не рекомендується до використання іншими компаніями, навіть якщо вони займаються аналогічною діяльністю [316]. Варто додати, що існує суттєвий вплив моделі компетенцій на всі сфери управління персоналом. Поведінкові індикатори компетенцій можуть використовуватися у процесі підбору, мотивації, оцінки, навчання та розвитку персоналу організації.

На *унікальність* компетенцій компанії вказала Х. Ксенофонтowa, яка відмітила, що конкретна ключова компетенція може бути використана лише в рамках тієї бізнес-системи, в якій вона існує, бо вона притаманна тільки цій конфігурації ресурсів і можливостей. Однак, вчена також довела *базовість* компетенції, що свідчить про їх довготривалий характер та стратегічну значимість для розвитку організації. Ні одна організація не може успішно розвиватися упродовж тривалого часу, не удосконалюючи своїх компетенцій і не набуваючи нових. Визначення розриву між існуючими компетенціями компанії та тими, які необхідні для реалізації її довгострокових цілей, є важливим управлінським завданням. Завдяки ключовим компетенціям фірма може виготовляти унікальну продукцію, оскільки володіє знаннями та навичками, що переважають конкурентів [184, с. 351–352]. Вважаємо, що модель компетенцій повинна включати як ключові, так і унікальні компетенції. Ключові компетенції забезпечують ефективне функціонування компанії, а унікальні – її відмінність від конкурентів.

З урахуванням порад і рекомендацій науковців, власних узагальнень та визначених критеріїв побудови якісної моделі компетенцій була розроблена модель ключових компетенцій (вимог до поведінки) співробітників, що наведена у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Ключові компетенції (вимоги до поведінки) співробітників організації
(на прикладі групи компаній «УКРГАЗ»)**

Особистісні компетенції	ЦІЛЕСПРЯМОВАНІСТЬ					
	A	Виконавець: управління собою	B	Менеджер: управління іншими	C	Топ-менеджер: управління системою
	A1	Має прагнення визначити ціль і досягти її, незважаючи на перешкоди	B1	Приймає ефективні рішення для реалізації цілей відділу	C1	Визначає стратегічні цілі та розробляє стратегію для їх досягнення
	A2	Велику і складну мету розбиває на кілька дрібніших завдань і, по черзі, досягає їх, крок за кроком наближається до результату	B2	Ставить цілі по SMART +, визначає контрольні точки	C2	Сприймає цілі компанії, як свої власні і знаходить всі можливі способи для їх досягнення
	A3	Виявляє терпіння, наполегливість і працьовитість в роботі	B3	Демонструє впевненість і проявляє завзятість в досягненні цілей	C3	Досягає стратегічних цілей та запобігає ризикам
	РОЗВИТОК / САМОРОЗВИТОК					
	A	Виконавець: управління собою	B	Менеджер: управління іншими	C	Топ-менеджер: управління системою
	A1	Бере активну участь на навчальних заходах, навчається на тренінгах, семінарах, конференціях (внутрішніх - мін. 1 раз в міс, зовнішніх - мін. 1 раз в 6 міс.)	B1	Бачить сильні і слабкі сторони співробітників, дає конструктивний зворотний зв'язок	C1	Визначає напрями розвитку, підбирає необхідні ресурси, способи і методи навчання для співробітників компанії
	A2	Виконує свій план індивідуального розвитку: застосовує отримані знання, вміння, навички на практиці в своїй професійній діяльності, відпрацьовуючи техніки до автоматизму	B2	Визначає сфери і плани розвитку свої і своїх підлеглих	C2	Забезпечує реалізацію програм навчання і розвитку співробітників
	A3	Самостійно знаходить нові джерела знань і пропонує ефективні рішення на основі отриманих знань	B3	Формує знання, вміння, навички співробітника, застосовуючи різні методи: збори, коучинг, наставництво, обмін досвідом, навчання на робочому місці та ін.	C3	Створює умови для впровадження нових знань, умінь і навичок для досягнення стратегічних цілей компанії

Продовження таблиці 3.3

ПАРТНЕРСТВО					
A	Виконавець: управління собою	B	Менеджер: управління іншими	C	Топ-менеджер: управління системою
A1	Надає перевагу роботі в команді, ототожнює себе з командою	B1	Проводить регулярні збори всередині і між підрозділами, координує дії і підтримує регулярний обмін інформацією	C1	Несе відповідальність за роботу в команді і виконання групових завдань
A2	Виробляє спільні рішення, взаємодіючи з співробітниками компанії	B2	Впроваджує правила і цінності в компанії - є прикладом їх дотримання	C2	Співпрацює з широким колом осіб. Виявляє і задіює формальних та неформальних лідерів
A3	За запитом компанії мобільний і легкий на підйом	B3	Запобігає і вирішує конфлікти в команді	C3	Встановлює зв'язки з партнерами, приймаючи рішення, що є важливими для компанії
КОМУНІКАТИВНІСТЬ					
A	Виконавець: управління собою	B	Менеджер: управління іншими	C	Топ-менеджер: управління системою
A1	Може доступно пояснити складні поняття, схеми	B1	Досконало володіє прийомами міжособистісного спілкування	C1	Має широке коло соціальних контактів
A2	Вміє спілкуватися усно, письмово мовою, зручно для співрозмовника	B2	Налагоджує конструктивний зворотний зв'язок між співробітниками відділу	C2	Володіє набором способів і технік впливу
A3	Здатний проявляти витримку, емоційну стійкість, повагу в спілкуванні з іншими	B3	Виявляє гнучкість при спілкуванні	C3	Налагоджує систему внутрішніх і зовнішніх комунікацій компанії
КЛІЄНТООРІЄНТОВАНІСТЬ					
A	Виконавець: управління собою	B	Менеджер: управління іншими	C	Топ-менеджер: управління системою
A1	Постійно надає зворотний зв'язок клієнту. Завжди відповідає на вхідний дзвінок, електронний лист. Якщо не може відповісти, відправляє sms і передзвонює / відповідає при першій же можливості	B1	Пропонує для свого клієнта ефективні способи реалізації та оптимізації виконання завдання	C1	Підбирає способи / стратегію згідно поведінки клієнта і способу сприйняття. Досягає взаємовигідного результату «Виграв-Виграв» із клієнтом
A2	Підтримує постійний діалог із Клієнтом та говорить на його мові (використовує зрозумілі для клієнта терміни, наочні, візуальні матеріали)	B2	Задовольняє запити клієнта. Клієнт задоволений	C2	Визначає осіб, які приймають і впливають на рішення, встановлює відносини з «потрібними» людьми
A3	Присвячує клієнту додатковий час і зусилля	B3	Орієнтує співробітників підрозділу на Клієнта.	C3	Задовольняючи інтереси клієнта, вирішує питання на стратегічному рівні

Міжособистісні компетенції

Продовження таблиці 3.3

ЛІДЕРСТВО					
A	Виконавець: управління собою	B	Менеджер: управління іншими	C	Топ-менеджер: управління системою
A1	Переконливий, впевнений в спілкуванні, утримує увагу і інтерес	B1	Інформує співробітників про цінності і вигоди змін. Зазначає вигоди кожного співробітника	C1	Забезпечує впровадження змін в компанії відповідно до стратегії
A2	Створює атмосферу довіри і співпраці	B2	Формує команду, з урахуванням здібностей кожного співробітника.	C2	Уважно стежить за рівнем мотивації інших
A3	Домагається того, що необхідно; проявляє наполегливість, наполегливо діє	B3	Аналізує і прогнозує поведінку команди.	C3	Бере відповідальність на себе за результати прийнятих стратегічних рішень
РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ					
A	Виконавець: управління собою	B	Менеджер: управління іншими	C	Топ-менеджер: управління системою
A1	Беручи завдання, задає уточнюючі питання. Запитує «Чи правильно я зрозумів, що ...?» Чітко розуміє очікуваний результат своєї роботи	B1	Спрямовує та залучає команду для отримання результату	C1	Визначає очікуваний результат підрозділів та відповідні показники ефективності
A2	Відкрито говорить про проблему, замість «не знаю», «не можу» - пропонує 3 варіанти вирішення	B2	Оцінює відповідність результату запланованому. Надає зворотний зв'язок співробітнику	C2	Забезпечує підрозділи ресурсами, необхідними для досягнення результатів
A3	Виконує завдання, орієнтуючись на узгоджені критерії якості; дотримується термінів і домовленостей	B3	Тримає під контролем якість і терміни виконання цілей підрозділів	C3	Контролює реалізацію стратегії компанії
ІНІЦІАТИВНІСТЬ					
A	Виконавець: управління собою	B	Менеджер: управління іншими	C	Топ-менеджер: управління системою
A1	Моніторить зміни в професійній діяльності	B1	Ініціює і впроваджує зміни щодо поліпшення роботи підрозділу і доводить їх до кінця	C1	Визначає необхідні стратегічні інновації, розраховує ефективність їх впровадження
A2	Пропонує ефективні рішення для поліпшення результатів роботи	B2	Залучає й організовує співробітників для спільних дій з впровадження нових оптимальних рішень	C2	Забезпечує впровадження інноваційних стратегій на рівні підрозділів
A3	Сприяє в процесі досягнення результатів команди; виконує свої обов'язки по впровадженню ініціатив	B3	Налагоджує нові бізнес-процеси	C3	Коригує стратегію згідно трендів ринку або результатів впроваджених інновацій

Таким чином, розроблена схема / модель ключових компетенцій (*цілеспрямованість, саморозвиток, партнерство, комунікативність, клієнтоорієнтованість, лідерство, результативність, ініціативність*) що відображає вимоги до співробітників компанії у вигляді багаторівневих поведінкових індикаторів, які відрізняються залежно від рівня посади працівника в організаційній структурі компанії (*рівень А – виконавець, управління собою, рівень В – менеджер, управління іншими, рівень С – топ-менеджер, управління системою*) (табл. 3.3). При побудові моделі компетенцій врахований принцип системного підходу «цілісності і вкладеності» (або «матрьошки»). Так, від співробітників компанії очікується виконання дій рівня А, від лінійних менеджерів – рівнів А і В, топ-менеджерів – рівнів А, В і С. При визначенні поведінкових індикаторів моделі компетенцій враховувалися цінності компанії, що забезпечило її відповідність стратегії підприємства. Варто зазначити, що модель компетенцій має адаптуватися під специфіку компанії, відповідати не лише її стратегії, але й етапу її розвитку (див. параграф 2.1), типу корпоративної культури, сфері діяльності та ін.

Однією з особливостей дорослої аудиторії є її неоднорідність: за рівнем розвитку компетентностей, віку, стажу роботи, мотивами, соціальним станом. Специфічні вимоги до кожної посади, професійні компетенції можуть бути відображені в «*профілі посади*» (стандарт посади). *Профіль посади* – це локальний документ, яким оперують як оцінним інструментом у процесі підбору, оцінювання, навчання, розвитку і ротації персоналу. Він вважається повним описом посади, що містить не лише перелік вимог, а є її стандартом, еталоном. Основними складовими профілю посади є: *кваліфікаційна карта* – опис вимог до освітньо-кваліфікаційного рівня кандидатів; *карта компетенцій* – перелік професійних та особистісних характеристик, навичок, здібностей, стилю мислення, моделей поведінки, необхідних для якісного виконання зазначених обов'язків; *біографічні дані* – стать, вік, місце проживання та ін. Такий профіль використовується як інструмент при відборі кандидатів на посаду, є орієнтиром для оцінки ефективності діяльності

співробітників та їх професійного розвитку. Профілі посади не бувають стандартними і статичними. Зміст профілю посади в різних організаціях відрізняється і залежить від функцій, які виконує фахівець.

Отже, модель компетенцій включає вимоги до поведінки співробітників компанії за рівнями: А – виконавець, управління собою, В – менеджер, управління іншими, С – топ-менеджер, управління системою. Виконання зазначених вимог забезпечує ефективність діяльності компанії та досягнення нею поставлених цілей. Вважаємо, що критеріями якісної моделі компетенцій виступають наступні: а) відповідність стратегічним цілям компанії; б) зрозумілість поведінкових вимог для співробітників; в) актуальність еталонних зразків поведінки для користувачів; г) спрямованість зразків поведінки успішних робітників, менеджерів на ефективну діяльність співробітників; д) незалежність компетенцій одна від одної; е) відсутність дублювання компетенцій та їх поведінкових індикаторів; ж) оптимальна кількість компетенцій та індикаторів для їх використання.

3.4.2. Модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання

У процесі розробки моделі розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання було враховано основні положення щодо створення моделей. Зазначена модель також створена згідно основних принципів стратегічно-інтегративного підходу: інтеграції та синергетичного зв'язку особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії; трансформації цінностей та зразків поведінки співробітників організації в особистісні цінності та звичну поведінку дорослих; актуалізації ключових компетентностей (особистісних, міжособистісних і системних) у ефективній професійній діяльності дорослих. Таким чином, стратегічно-інтегративний підхід став основою для створення моделі і цілісно сприяє розвитку ключових компетентностей дорослих (див. рис. 3.2).

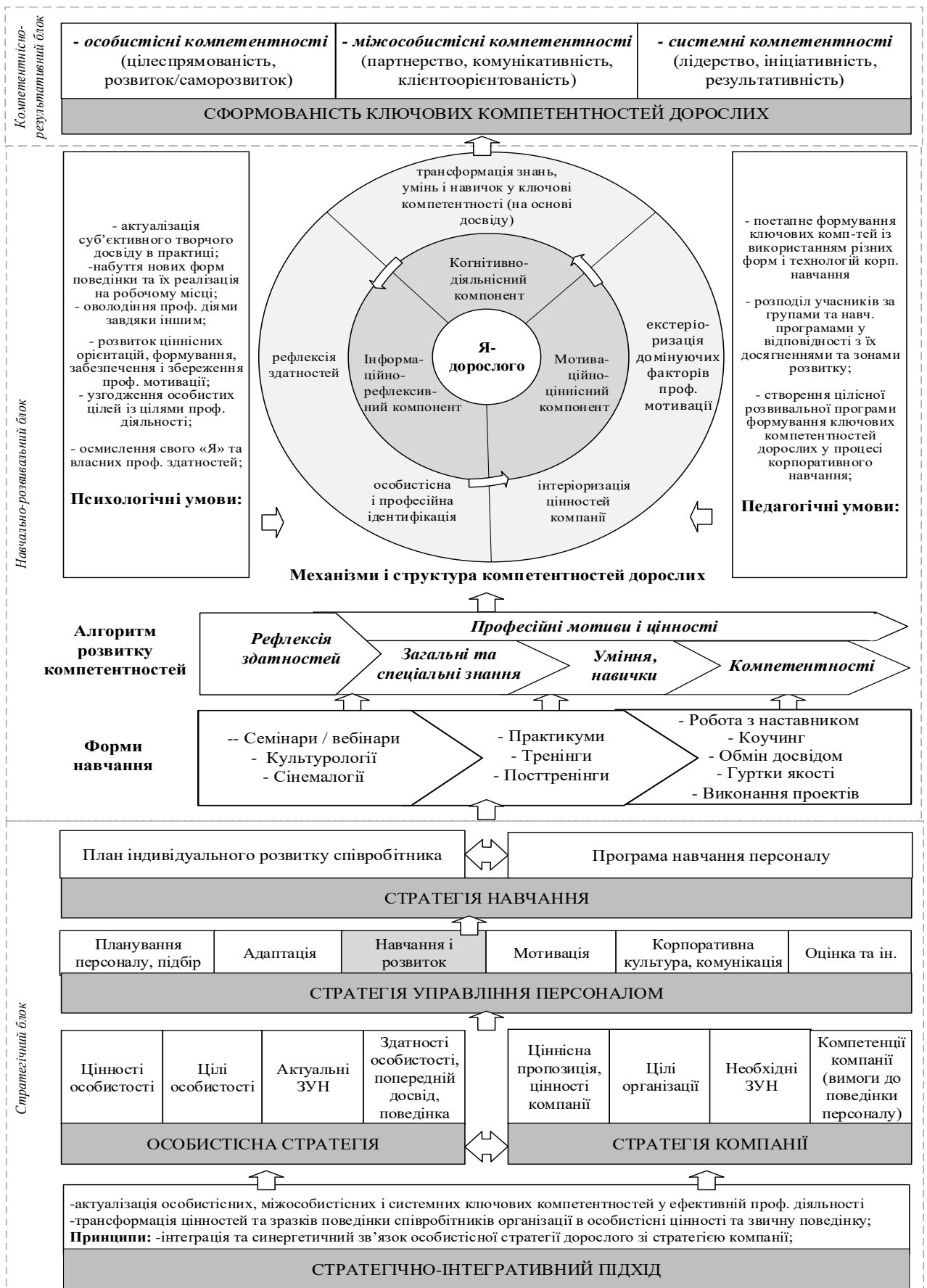


Рис. 3.2. Модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання

Як видно з рис. 3.2., модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання побудована за висхідною лінією (знизу доверху) та орієнтована на зростання досліджуваного феномена. Умовно модель поділена на три змістовні блоки: *стратегічний, навчально-розвивальний, компетентнісно-результативний*.

Перший блок (стратегічний) описує принципи стратегічно-інтегративного підходу й включає особистісну стратегію, стратегії компанії та управління персоналом, зокрема навчання, які при успішній інтеграції утворюють синергетичні зв'язки та забезпечують досягнення цілей як організації, так і особистості.

Особистісна стратегія дорослого базується на його цінностях, особистих цілях, актуальних ЗУН, здатностях, попередньому досвіді та поведінці. При цьому варто прагнути, щоб особистісна стратегія людини синхронізувалася зі стратегією організації, у якій вона працює.

Стратегія компанії, перш за все, забезпечує відповідність її ціннісної пропозиції проблематиці клієнтів, за що вони готові платити і тим самим забезпечувати для неї прибуток. Визначаються цінності, що сприяють стратегії компанії та будуть потрібні їй в майбутньому. Результатом стратегії компанії є також її цілі (стратегічні), які надалі «каскадуються» в цілі підрозділів (тактичні) та в цілі для кожної посади (операційні). Варто зазначити, що для досягнення вищезазначених цілей, співробітники мають володіти певними ЗУН та демонструвати необхідну поведінку. Саме стратегія компанії обумовлює вимоги до співробітників, що створюють продукт та забезпечують клієнтам необхідний сервіс. У зв'язку з тим, що у останніх постійно зростає культура споживання та очікування від продукту компанії та сервісу, постійно підвищуються і вимоги до ЗУН та поведінки співробітників організації. Варто зазначити, що прийняті стратегічні рішення компанії мають бути формалізовані у відповідних документах (напр., плани компанії («дерево цілей»), посадові інструкції з переліком необхідних ЗУН, модель компетенцій компанії з описом поведінкових індикаторів та ін.).

Стратегія компанії визначає *стратегію управління персоналом*, яка сприяє досягненню стратегічних цілей підприємства. Стратегія управління персоналом включає такі напрями як планування персоналу і підбір, адаптація, навчання і розвиток, мотивація, комунікація і корпоративна культура, оцінка та ін. Варто зазначити, що всі кодекси, політики, програми, процедури, стандарти управління персоналом мають відповідати загальній стратегії компанії, тобто бути зорієнтовані на її цілі та відображати організаційні цінності.

Особливої уваги у нашому дослідженні приділяємо *стратегії корпоративного навчання дорослих*, що також має відповідати стратегіям більш високих рівнів (стратегії компанії та стратегії управління персоналом). Стратегія корпоративного навчання синхронізує стратегію компанії та особистісну стратегію шляхом нівелювання стратегічного розриву між актуальними та необхідними ЗУН, поведінкою співробітників компанії. Також стратегія корпоративного навчання спрямована на зменшення розбіжностей між цінностями, які декларуються клієнтам і потрібні компанії, та цінностями, які справді притаманні персоналу організації.

Варто додати, що стратегія навчання має як «загальний фокус» для всіх співробітників компанії, так і може мати «індивідуальний фокус», що враховує особистісну стратегію співробітника. Так, особистісна стратегія працівника відображається у його плані індивідуального розвитку, що включає результати його оцінки та самооцінки, найближчі зони розвитку та індивідуальні завдання («індивідуальний фокус»). На основі стратегії корпоративного навчання також складається навчальна програма для персоналу організації («загальний фокус»). Вона включає основні напрями: навчання за компетенціями та навчання за професією згідно посадових інструкцій та професійних ЗУН. Навчання за компетенціями розраховано на всіх співробітників компанії та може диференціюватися за рівнями складності (залежно від рівнів посади). Навчання за професією відрізняється у залежності від сфери діяльності дорослих.

Узгоджена стратегія компанії, стратегія управління персоналом, зокрема навчання та особистісна стратегія співробітника забезпечують реалізацію цілей як організації, так і кожної особистості. Це визначає не лише економічний результат у роботі компаній і фірм, але й сприяє особистісному зростанню дорослих людей. Прийняття дорослими людьми цілей і стратегій підприємств відбувається та інтерпретується особистістю на суб'єктивному рівні, викликає процеси суб'єктивації (самостійності і самостимуляції самоорганізованої ціннісної системи), що спонукає людину дорослого віку до конструювання життєвих перспектив, самоактуалізації, самореалізації.

У другому блоці (навчально-розвивальному), що знаходиться у центрі моделі, відображений алгоритм розвитку компетентностей, форми навчання на кожному етапі, структура та механізми компетентностей дорослих, психологічні та педагогічні умови їх розвитку.

Як видно з моделі, алгоритм розвитку ключових компетентностей починається з рефлексії, тобто з оцінки власних здатностей (інформаційно-рефлексивний компонент). Для розвитку ключових компетентностей особливого значення також набувають мотиви навчання та професійної діяльності, інтеріоризація цінностей компанії (мотиваційно-ціннісний компонент). Отримані знання трансформуються в уміння, навички, що переходять у компетентності (когнітивно-діяльнісний компонент).

Для розвитку ключових компетентностей пропонується комбінувати різні форми навчання. Їх використання теж має певний алгоритм. Так, для рефлексії та набуття необхідних знань пропонуються такі форми навчання як семінари або вебінари, культурології та сінемалогії. На етапі формування умінь та навичок доречно проводити практикуми, тренінги та посттренінги. Подальший розвиток компетентностей забезпечується завдяки роботі з наставником, коучингу, обміну досвідом з колегами, участі у «гуртках якості», виконанню власних проєктів та ін. Саме поетапне комбінування різних форм навчання забезпечує здобуття дорослими нових знань, розвиток певних умінь, навичок, отримання досвіду, що знаходить відбиття у поведінці людей.

Отже, структура компетентностей, яка відображена в центрі моделі, включає *інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний та когнітивно-діяльнісний компоненти*. Зазначимо, що одночасний вплив на всі компоненти компетентностей співробітника забезпечує інтегративний та емерджентний ефект – посилення зв'язків між структурними елементами, що активує досягнення ним нових результатів.

Особливе місце належить *психологічним механізмам розвитку ключових компетентностей дорослих* у процесі корпоративного навчання. До них належать: рефлексія здатностей; особистісна і професійна ідентифікація; екстеріоризація домінуючих факторів професійної мотивації (в межах компанії); інтеріоризація цінностей компанії; трансформація знань, умінь і навичок у ключові компетентності (на основі досвіду).

Умови, які сприяють розвитку ключових компетентностей поділяються на *психологічні та педагогічні*. До *психологічних умов* розвитку компетентностей працівника організацій належать наступні:

- 1) осмислення свого «Я» та власних професійних здатностей;
- 2) розвиток ціннісних орієнтацій, формування, забезпечення і збереження професійної мотивації;
- 3) узгодження особистих цілей із цілями професійної діяльності;
- 4) оволодіння професійними діями завдяки іншим;
- 5) актуалізація суб'єктивного творчого досвіду в практиці;
- 6) набуття нових форм поведінки та їх реалізація на робочому місці.

Зазначимо, що перша умова «осмислення співробітником свого «Я» та власних професійних здатностей» забезпечує, в першу чергу, ефективний вплив на підвищення потенціалу розвитку інформаційно-рефлексивного компонента компетентностей. Друга та третя умови, а саме «розвиток ціннісних орієнтацій, формування, забезпечення і збереження професійної мотивації», «узгодження особистих цілей із цілями професійної діяльності», забезпечують ефективність впливу на мотиваційно-ціннісний компонент. Найбільший розвивальний вплив на когнітивно-діяльнісний компонент

компетентностей співробітника здійснюється завдяки таким умовам як: «оволодіння професійними діями завдяки іншим»; «актуалізація суб'єктивного творчого досвіду в практиці»; «набуття нових форм поведінки та їх реалізація на робочому місці».

До *педагогічних умов* розвитку ключових компетентностей дорослих входять:

- 1) створення цілісної розвивальної програми формування ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання;
- 2) розподіл учасників за групами та навчальними програмами у відповідності з їх досягненнями та зонами розвитку;
- 3) поетапне формування ключових компетентностей із використанням різних форм і технологій корпоративного навчання;
- 4) регулярне оцінювання динаміки розвитку ключових компетентностей.

Третій блок моделі (компетентнісно-результативний) розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання відображає власне сам результат – сформованість ключових компетентностей дорослих, а саме особистісних, міжособистісних та системних.

Так, до *особистісних компетентностей* належать:

- 1) «цілеспрямованість» – свідомо і активна спрямованість особистості на конкретний результат діяльності, незважаючи на перешкоди;
- 2) «розвиток/саморозвиток» – отримання співробітником актуальних знань, умінь, навичок, необхідного досвіду для своєчасного реагування на зміни середовища; вдосконалення упродовж життя.

До *міжособистісних компетентностей* входять:

- 1) «партнерство» – відповідальність за роботу в команді і виконання групових завдань; співробітництво з широким колом осіб;
- 2) «комунікативність» – досконале володіння прийомами міжособистісного спілкування; вияв гнучкості при спілкуванні; здатність проявляти витримку при вирішенні конфліктів, емоційна стійкість; уміння

спілкуватися усно, письмово, з використанням інформаційних технологій рідною, державною, іноземною мовами.

3) «клієнтоорієнтованість» – дотримання норм етики при роботі з клієнтами; орієнтація на потреби клієнта; професійне та якісне обслуговування клієнтів; знаходження оптимальних шляхів для вирішення різних питань і проблем.

До системних компетентностей належать:

1) «лідерство» – здатність працювати з людьми, залучати до роботи інших; розподіл завдань і спрямування інших на досягнення спільних цілей;

2) «ініціативність» – схильність до генерування нових ідей, пропозицій; вияв нестандартних підходів при вирішенні проблем, незвичайних ситуацій;

3) «результативність» – сталість у досягненні цілей відповідно до узгоджених критеріїв якості; здатність досягати високих виробничих показників.

Таким чином, розроблена модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання є теоретичним і практичним узагальненням окремих конкретних сторін відображеного явища згідно стратегічно-інтегративного підходу. Вона побудована за висхідною лінією (знизу до верху) та орієнтована на зростання досліджуваного феномена. Ґрунтовний опис та теоретичне обґрунтування розробленої моделі сприяють ефективній її апробації в практиці роботи.

Висновки до третього розділу

Організація наукового дослідження передбачає з'ясування його методології як певної системи способів його проведення, принципів побудови теоретичної і практичної діяльності. З урахуванням особливостей розвитку ключових компетентностей у дорослому віці, значимістю стратегічного підходу

в управлінні персоналом у нашому дослідженні, провідним визначено *стратегічно-інтегративний підхід*.

Стратегічно-інтегративний підхід передбачає створення нової методології розвитку ключових компетентностей дорослих. Цей підхід виступає основою, гарантом відповідності особистісної стратегії, стратегії навчання і стратегії компанії, у якій функціонує особистість; він забезпечує інтеграцію та синергетичний зв'язок зазначених стратегій, спирається у практичному досвіді на прийоми і методи різних наукових шкіл. Інтегративна взаємодія виключає домінування стратегії організації, навчання чи особистісної стратегії, забезпечує їх паритетність та синхронізацію на різних рівнях. Отже, стратегічно-інтегративний підхід надає можливість використовувати гносеологічний ресурс різнопланових методологічних парадигм, практики різних шкіл; цей підхід призводить до широкої варіативності інструментів впливу на розвиток ключових компетентностей особистості співробітників компанії й може кількісно та якісно підсилювати очікувані результати.

У процесі дослідження враховано вихідні положення компетентнісного підходу, зокрема, розвиток ключових компетентностей особистості відбувається в результаті її реалізованої готовності до виконання професійної діяльності; ступінь сформованості ключових компетентностей особистості визначає ефективність вирішення нею професійних і життєвих завдань; ключові компетентності не зводяться лише до професійних знань, умінь і навичок, але й інтегрують в собі професійні й особистісні якості співробітника, які визначають зміст його ціннісно-мотиваційної, когнітивної, саморегулятивної сфери (І. Бех, Т. Гура, Л. Помиткіна, Ю. Швалб та ін.).

Стратегічно-інтегративний підхід до розвитку ключових компетентностей особистості дорослого віку реалізується на основі таких *принципів*: інтеграція та синергетичний зв'язок особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії; трансформація цінностей та зразків поведінки співробітників організації в особистісні цінності та звичну поведінку; актуалізація особистісних,

міжособистісних і системних ключових компетентностей дорослих в ефективній професійній діяльності.

Принцип *інтеграції та синергетичного зв'язку особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії* утверджує положення про те, що стратегії різних рівнів (компанії, відділу, співробітника) при їх успішній інтеграції утворюють підсилюючі зв'язки, що забезпечує досягнення цілей як організації, так і особистості працівника.

Принцип *трансформації цінностей та зразків поведінки співробітників організації в особистісні цінності та звичну поведінку* передбачає відображення й відтворення у самосвідомості людини ціннісних орієнтацій та норм поведінки, прийнятих у компанії, що приймаються нею як особистісні цінності, які актуалізуються в процесі успішної реалізації в організації особистісного та професійного досвіду.

Принцип *актуалізації особистісних, міжособистісних і системних ключових компетентностей дорослих в ефективній професійній діяльності* передбачає, що ключові компетентності активно розвиваються саме в процесі провідної діяльності дорослих – професійній. Впровадження означеного принципу означає, що рівень розвитку ключових компетентностей дорослих зростатиме, якщо вони професійно вдосконалюються, і залишатиметься сталим, якщо фахівці задовольняються своїми поточними результатами.

Окреслені принципи становлять основу реалізації стратегічно-інтегративного підходу, в межах якого визначено зміст, види та структурні складові ключових компетентностей дорослої особистості в організації; виокремлено й проаналізовано психологічні й педагогічні умови та механізми їх розвитку.

Таким чином, стратегічно-інтегративний підхід представлено не як механічне поєднання стратегічного та інтегративного підходів, а створення нової методології розвитку ключових компетентностей у дорослому віці.

Для визначення провідних ключових компетентностей, які застосовуються в різних міжнародних (SHL, A&DC, Hudson, Hogan, Lominger, Saville Consulting

та ін.) і українських (ДТЕК, ПриватБанк) сучасних компаніях, було проведено ранжування. Так, визначено вісім основних ключових компетентностей співробітників, що є найбільш розповсюдженими (починаючи від найбільш статистично поширених), а саме: *лідерство, партнерство, комунікативність, результативність, розвиток / саморозвиток, цілеспрямованість, клієнтоорієнтованість, ініціативність*. Зазначені ключові компетентності були об'єднані в три групи: особистісні, міжособистісні, системні. До *першої групи* належать особистісні компетентності – цілеспрямованість і розвиток / саморозвиток; до *другої групи* входять міжособистісні – партнерство, комунікативність і клієнтоорієнтованість; *третьою групу* презентують системні – лідерство, результативність, ініціативність.

Доведено, що компанії мають визначити свій набір корпоративних компетентностей, які забезпечать їй конкурентоздатність на ринку та прибуток у довгостроковій перспективі. У ідеалі, якщо в цей набір будуть входити базові ключові компетентності, що найбільш актуальні для компанії, та унікальні компетентності (притаманні лише цій компанії). Компетентності компанії, зокрема ключові, мають також відповідати її стратегії, етапу розвитку компанії, типу її корпоративної культури, сфері діяльності та ін.

Доведено, що психологічні умови – це конкретні способи впливу на певний процес (явище, якість) з урахуванням внутрішніх психологічних особливостей досліджуваного феномена із метою його розвитку та вдосконалення. Педагогічні умови полягають у створенні сприятливого навчального середовища.

До *психологічних умов розвитку ключових компетентностей* дорослих у процесі корпоративного навчання віднесено наступні: осмислення свого «Я» та власних професійних здатностей; узгодження особистих цілей із цілями професійної діяльності; розвиток ціннісних орієнтацій, формування, забезпечення і збереження професійної мотивації; оволодіння професійними діями завдяки іншим; набуття нових форм поведінки та їх реалізація на робочому місці; актуалізація суб'єктивного творчого досвіду в практиці.

Педагогічними умовами розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання виступають: створення цілісної розвивальної програми формування ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання; розподіл учасників за групами та навчальними програмами у відповідності з їх досягненнями та зонами розвитку; поетапне формування ключових компетентностей із використанням різних форм і технологій корпоративного навчання; регулярне оцінювання динаміки розвитку ключових компетентностей.

Психологічними механізмами розвитку ключових компетентностей дорослих виступають наступні: рефлексія здатностей; особистісна і професійна ідентифікація; інтеріоризація цінностей компанії; екстеріоризація домінуючих факторів професійної мотивації (в межах компанії); трансформація знань, умінь і навичок у ключові компетентності (на основі досвіду та досягнення запланованих результатів). *Механізм рефлексії* полягає в осмисленні та переосмисленні особистісних здатностей, які відбивають нові знання про самого себе. *Механізм особистісної і професійної ідентифікації* забезпечує ототожнення себе з іншими людьми, що дозволяє засвоювати різні соціально-прийнятні норми поведінки в межах організації. *Механізм інтеріоризації цінностей компанії* можна презентувати як процес формування внутрішніх структур людської особистості завдяки засвоєнню нормативів, цінностей, ідеалів компанії та соціальної дійсності загалом. Якщо цінності компанії, де працюють її співробітники, усвідомлюються та приймаються ними, – тільки тоді ці цінності стають стійкими мотиваційними утвореннями. *Механізм екстеріоризації домінуючих факторів професійної мотивації* полягає у відтворенні та задоволенні професійних та особистісних потреб у зовнішньому плані (взаємодіях, спілкуванні, діяльності, поведінці). Співробітник, який немає можливості задовольнити свої провідні потреби в компанії, зазвичай втрачає до неї лояльність та перестає себе з нею ідентифікувати. *Механізм трансформації знань, умінь і навичок у ключові компетентності* відбувається на основі накопичення досвіду впровадження нових способів поведінки на робочому місці,

їх автоматизації та досягнення запланованих результатів. Знання, що не застосовувалися на практиці зазвичай забуваються та втрачають свою значущість й актуальність.

Моделювання у дослідженні передбачало досягнення наступних цілей: визначити вимоги до поведінки співробітників у організаціях (*створити модель компетенції*) та описати розвиток ключових компетентностей працівників організацій (*розробити модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання*).

Модель компетенцій охарактеризовано як сукупність компетенцій персоналу (портрет «ідеального працівника»), які необхідні для вирішення бізнес-завдань, досягнення поставлених цілей. У основі формування такої моделі знаходяться корпоративні (*загальні для всієї компанії вимоги*); менеджерські (*орієнтовані на керівників*) компетентності. Реалізація на практиці моделі компетенцій на підприємстві передбачає розробку індикаторів, за якими оцінюється рівень розвитку компетентностей. Поведінкові індикатори компетенцій можуть бути багаторівневими залежно від кількості рівнів управління в компанії. Визначено наступні критерії якісної моделі компетенцій: а) відповідність стратегічним цілям компанії; б) зрозумілість поведінкових вимог для співробітників; в) актуальність еталонних зразків поведінки для користувачів; г) спрямованість зразків поведінки успішних робітників, менеджерів на ефективну діяльність співробітників; д) незалежність компетенцій одна від одної; е) відсутність дублювання (одиночність) компетенцій та їх поведінкових індикаторів; ж) оптимальна кількість компетенцій та індикаторів для їх використання.

На основі вищезазначених критеріїв розроблена схема / модель ключових компетенцій (*цілеспрямованість, саморозвиток, партнерство, комунікативність, клієнтоорієнтованість, лідерство, результативність, ініціативність*), що відображає вимоги до співробітників компанії у вигляді багаторівневих поведінкових індикаторів, які відрізняються залежно від рівня посади працівника в організаційній структурі компанії (А – виконавець,

управління собою; *B* – менеджер, управління іншими, *C* – топ-менеджер, управління системою). Так, від співробітників компанії очікується виконання дій рівня *A*, від лінійних менеджерів – рівнів *A* і *B*, топ-менеджерів – рівнів *A*, *B* і *C*.

Розробка моделі компетенцій спрощує процес інтегрування останніх у систему корпоративного навчання, що сприяє досягненню цілей розвитку організації. Модель компетенцій також потребує регулярного аудиту, що пов'язано з динамічністю вимог ринку до діяльності компанії та поведінки її співробітників.

Визначена методологія дослідження дала можливість також побудувати модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. Умовно модель поділена на три змістовні блоки: *стратегічний, навчально-розвивальний, компетентнісно-результативний*. Перший блок (*стратегічний*) описує принципи стратегічно-інтегративного підходу й включає особистісну стратегію, стратегії компанії та управління персоналом, зокрема навчання, які при успішній інтеграції утворюють синергетичні зв'язки та забезпечують розвиток і досягнення цілей як організації, так і особистості. У центрі моделі, що належить до *навчально-розвивального блоку*, відображений алгоритм розвитку компетентностей, форми навчання на кожному етапі, механізми і структура компетентностей дорослих, психологічні та педагогічні умови їх розвитку. Третій блок моделі розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання (*компетентнісно-результативний*) відображає власне сам результат, – сформованість ключових компетентностей дорослих, а саме особистісних, міжособистісних та системних.

Таким чином, положення розробленого стратегічно-інтегративного підходу до розуміння сутності ключових компетентностей дорослих та їх розвитку в процесі корпоративного навчання вимагають експериментальної перевірки, що й зумовило подальшу логіку дослідження.

РОЗДІЛ 4

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ В ОРГАНІЗАЦІЯХ

4.1. Методи оцінки компетентностей персоналу в організаціях

Емпіричне дослідження відбувалося на засадах стратегічно-інтегративного підходу, в ході якого були реалізовані його вихідні положення. Із метою підбору надійного і достовірного діагностичного інструментарію вивчення ключових компетентностей дорослих, були проаналізовані методи оцінки компетентностей персоналу в організаціях, а також особливості побудови системи оцінювання персоналу.

Сучасні підходи до професійного навчання дорослих на підприємствах і фірмах передбачають не тільки забезпечення стабільного процесу внутрішнього професійного розвитку наявного персоналу та підвищення кваліфікації та компетенцій працівників, але й систематичне оцінювання якості проведеної роботи. Оцінка персоналу – це цілеспрямований процес визначення відповідності якісних характеристик персоналу (здібностей, знань, умінь, навичок, досвіду) профілю конкретної посади (Л. Балабанова, О. Сардак [25, с. 224], М. Головатий, М. Лукашевич, Г. Дмитренко [74, с. 368], В. Савченко [351, с. 351], І. Скопилатов й О. Єфремова [371, с. 400], Л. Федулова [424, с. 448] та ін.).

Найбільш затребуваною сьогодні є оцінка працівників на підприємствах та фірмах на компетентнісній основі. Оцінка компетентностей персоналу організацій розглядається як елемент системи управління і атестації кадрів, що застосовується в організаціях із метою підвищення їх конкурентоздатності на ринку праці. Вона передбачає порівняння певних характеристик людини (рівня розвитку ключових компетентностей, ділових якостей, результатів праці) з відповідними параметрами згідно стратегії підприємства.

Персонал підприємства є внутрішнім ресурсом компанії, який повинен працювати на благо цієї організації. Отже, цілеспрямована робота компанії щодо підбору та навчання компетентнісних фахівців, сприяє підвищенню конкурентоспроможності підприємства. Є. Шевченко зазначив, що в сучасних організаціях «оцінюють не лише потенціальні можливості працівників, їх професійний рівень, компетенцію, а й реалізацію цих можливостей у процесі виконання доручених обов'язків і досягнення нормативних показників підприємства [464, с. 9]».

Питанням оцінювання персоналу організацій присвячено праці таких науковців як І. Адова і М. Сімонова [4]; Л. Балабанова [24]; М. Бухалков [53]; М. Головатий, М. Лукашевич, Г. Дмитренко [74]; В. Данюк, В. Петюх, С. Цимбалюк [96]; І. Зайнетдінова [124]; А. Зленко [134]; А. Колот [170], О. Крушельницька, Д. Мельничук [183]; В. Савченко [351]; І. Скопилатов й О. Єфремов [371]; А. Ткач [412]; В. Чевганова [446]; Є. Шевченко [464] та ін.

При оцінюванні персоналу особливе значення мають певні операції та їх послідовність, що забезпечують ефективне проведення цієї складної процедури. В. Мартиненко, Ю. Древаль, Ю. Конотопцева запропонували спрощену і логічну послідовність дій при підготовці і проведенні оцінювання, а саме:

- визначення завдань і цілей конкретного етапу управління персоналом, на якому планується оцінювання;
- визначення результатів професійної діяльності персоналу, здібностей та якостей професійного потенціалу;
- визначення комплексу методів, необхідних для даного етапу управління, оцінювання персоналу, розробка бланків для фіксації результатів оцінювання, анкет, тестів, шкал тощо;
- збір вихідних даних для оцінювання персоналу, підготовча робота з об'єктом і суб'єктами оцінювання [397, с.12].

Щодо цілей проведення оцінки, то вони можуть бути різноплановими. Більшість науковців (В. Веснін [60, с. 95]; В. Нижник, Т. Змерзла [258, с.7]; О. Трюхан [418, с. 166]) спиралися у своїх дослідженнях на класифікацію цілей оцінки, розроблену відомим фахівцем у галузі розвитку людських ресурсів Д. МакГрегором (D. McGregor), а саме: *адміністративна*, що полягає в прийнятті кадрових рішень на об'єктивній і регулярній основі (розміщення кадрів, їх переміщення й оплата праці); *інформативна* – забезпечення керівників необхідними даними про кількісний і якісний склад персоналу; *мотиваційна* – орієнтація працівників на покращення трудової діяльності в потрібному для організації напрямі [534]. Отже, цілі оцінки персоналу організацій можуть варіюватися та визначати різні завдання оцінювання: встановлення відповідності працівників певній посаді при відборі на роботу; виявлення потреб і потенційних здібностей фахівців і можливостей їхнього професійного зростання; сприяння кадровому зростанню персоналу, їх службовому переміщенню в організації; аналіз трудової діяльності на підставі атестації та внесення змін у систему оплати та стимулювання праці персоналу організацій тощо.

Оцінювання персоналу повинно будуватися на принципах, що враховують мету, завдання і функції його здійснення.

Рядом науковців визначено такі основні принципи оцінювання персоналу організацій (А. Колот [170], В. Нижник, Т. Змерзла [258], О. Трюхан [418], В. Чевганова [446], Є. Шевченко [464] та ін.):

- 1) невідворотності (обов'язковості);
- 2) загальності (оцінюють кожного);
- 3) систематичності (оцінювання здійснюється постійно);
- 4) всебічності (оцінюванню підлягають усі сторони діяльності та особистості людини;
- 5) об'єктивності (використання достатньо повної системи показників для характеристики працівника);

6) гласності (широкого ознайомлення персоналу з порядком і методикою проведення оцінювання, доведення її результатів до всіх зацікавлених сторін);

7) демократизму (участі громадськості, залучення до оцінювання колег і підлеглих);

8) результативності (обов'язкового й оперативного вживання дієвих заходів за результатами оцінювання) [464, с.10].

Вважаємо, що виділені науковцями принципи відображають основні вимоги до ефективного проведення процедури оцінювання персоналу і можуть використовуватись як окремо, так і в певній сукупності, в залежності від виокремленої мети і завдань, основного змісту діяльності та її результатів (здатностей, ділових та особистих якостей фахівців, їх професійного потенціалу).

З метою збору вихідних даних для оцінювання персоналу потрібно визначити комплекс методів оцінювання та їх диференціації. М. Бухалков найбільш поширені методи оцінки персоналу у вітчизняному та зарубіжному досвіді умовно диференціював на такі групи:

1) *бальні методи* (оцінка працівників за окремими заздалегідь обраними показниками, що характеризують загальні результати їх діяльності упродовж тривалого періоду роботи);

2) *цільові методи* (розробка і облік виконання індивідуальних цілей працівника);

3) *порівняльні методи* (оцінка співробітника на основі порівняння його результатів із роботою інших фахівців);

4) *психологічні методи* (використання у процесі оцінки персоналу спеціальних тестів, усних співбесід і практичних вправ) [53].

І. Адова і М. Сімонова методи оцінювання компетентностей персоналу організацій поділили на *індивідуальні і групові*. До індивідуальних методів вчені віднесли психологічне тестування, метод структурованого інтерв'ю, метод репертуарних решіток, метод критичних інцидентів, метод

поведінкових шкал із визначеними індикаторами для кожної компетентності, метод «360 градусів», саометоди (самооцінки, самореєстрації, самофотографування та ін.). Груповими методами оцінки персоналу І. Адова і М. Сімонова визнали спостереження, анкетування, експертний метод, рольові ігри [4, с.120–122]. Аналогічної думки притримуються Л. Федулова, І. Сокирник, В. Стадник, М. Йохна, О. Новикова, Є. Рясних, бо методи оцінки персоналу, як і вищезазначені науковці, поділяють на індивідуальні та методи групової оцінки [424].

Серед груп методів оцінки персоналу організацій також виокремлюються якісні, кількісні і комбіновані (В. Данюк, В. Петюх, С. Цимбалюк [96]; О. Крушельницька, Д. Мельничук [183], А. Ткач [412] та ін.). До якісних віднесено описові методи, що характеризують якості працівників без кількісного їх вираження (*методи біографічного опису, ділової характеристики, спеціальної усної характеристики, еталону, метод обговорення*). Група комбінованих методів є проміжною, бо включає і описові, і кількісні параметри, визначені на підставі первинних якісних описів. До групи комбінованих входять методи, за допомогою яких отримується об'єктивна числова оцінка рівня ділових якостей працівників, тобто кількісні показники оцінки (*методи експертної оцінки, тестування*).

Отже, методи оцінки персоналу організацій науковці умовно поділяють на ряд груп, серед яких найбільш відомими є *бальні, цільові, порівняльні, психологічні; індивідуальні і групові; якісні, кількісні і комбіновані*. Спектр використання методів оцінювання персоналу є досить широким і різноманітним й потребує комплексного їх застосування з метою забезпечення об'єктивної оцінки компетентностей у організаціях.

К. Дідур серед найпоширеніших методів оцінювання персоналу визначив наступні: описовий метод оцінки, метод класифікації, метод оцінювання нормативом роботи, метод моделювання ситуації, метод анкет та порівняльних анкет, тестування, метод порівняння, метод алфавітно-числової шкали, інтерв'ю, структуроване поведінкове інтерв'ю, метод комітетів, метод

«360 градусів», метод незалежних суддів, «Центр оцінки», метод ділових ігор, метод управління за цілями (MBO), управління досягненнями (Performance Management), метод стандартних оцінок, метод вирішальних ситуацій, метод рейтингових поведінкових установок, метод шкали спостереження за поведінкою, метод заданого розподілу. Дослідник для підвищення ефективності оцінювання персоналу запропонував: поширення сучасних методів оцінки на всі категорії персоналу; розширення доступу персоналу до результатів його оцінки; активне включення персоналу в процес його оцінки через залучення до самоаналізу діяльності і розробки заходів з поліпшення роботи; розширення кола оцінювачів, у ролі яких, крім безпосереднього керівника, часто виступають вищі менеджери, колеги по роботі, підлеглі, споживачі результатів праці [101].

Як показав аналіз досвіду провідних іноземних та вітчизняних компаній (*SHL, A&DC, Hudson, Hogan, Lominger, Saville Consulting, ДТЕК, ПриватБанк*) при оцінці компетентностей персоналу найчастіше використовуються такі методи як *метод «360 градусів», асесмент-центр (Assessment-Center), інтерв'ю за компетенціями (Competency Based Interviews (CBI)* та ін. (див табл. 3.1). Проаналізуємо найбільш поширені методи оцінки персоналу організацій.

Метод «360 градусів» (авт. П. Уорд). Назва цього методу відповідає його сутності – об'єктивна оцінка персоналу з різних боків (по колу, що являє собою 360 градусів). Мета методу – отримати різнопланову оцінку, яка не залежить від суб'єктивної думки однієї конкретної людини. Отже, співробітник оцінюється своїм керівником, колегами і своїми підлеглими. А. Зленко відмітила, що у цьому методі до оцінки може бути залучений і сам оцінюваний, в цьому випадку його самооцінка прирівнюється до оцінки експертів. Як правило, метод використовується при формуванні кадрового резерву, для визначення потреби персоналу в навчанні, при переміщенні працівників всередині організації, для визначення рівня кваліфікації працівника з цілого ряду критеріїв. Інколи метод використовується для встановлення відповідного рівня заробітної плати спеціалістів, але в цьому

випадку його результати необхідно посилити результатами інших методів [134]. Конкретні форми оцінки можуть варіюватися, але всі експерти заповнюють однакові бланки. Організація і проведення методу «360 градусів» включає декілька етапів, а саме: визначення цілей і завдань оцінки персоналу, виділення компетенцій і розробка анкет для кожної посади, визначення кількості оцінюваних, формування експертної групи, презентація процедури оцінки, заповнення анкет і їх обробка, інформація про отримані результати. Використання цього методу повинно гарантувати анонімність і конфіденційність відповідей, інакше вони не будуть щирими.

Цей метод також може бути використаний для вирішення найбільш широкого кола завдань, пов'язаних з професійним розвитком: виявлення потреби в навчанні, оцінки результатів корпоративного навчання, створення планів індивідуального розвитку.

Асесмент-центр (Assessment-Center) (авт. У. Байєм) – комплексний метод оцінки компетенцій персоналу за допомогою спостереження за їх реальною поведінкою в ділових іграх. Одним із засновників цього універсального методу комплексної оцінки професійних і психологічних якостей співробітників був У. Байєм, під керівництвом якого вже більше 30 років працює Міжнародний конгрес методу «асесмент-центр». Є. Складар і А. Складар відзначили, що «метод асесмент-центру дозволяє оцінити реальні якості кандидатів, їхню кваліфікацію і психологічні особливості, відповідність вимогам посадових позицій, а також виявити потенційні можливості фахівців шляхом імітування реальних робочих ситуацій [370, с. 83]». Зазначимо, що для проведення асесмент-центру на підприємстві необхідно використовувати модель компетенцій, відповідно до якої розробляються імітаційні вправи. Останні адаптуються під специфіку і умови посад досліджуваних.

Так, в ході проведення «асесмент-центру» можуть використовуватися наступні вправи: інтерв'ю з експертом, на основі якого відбувається збір даних щодо знань та досвіду співробітника; тести (психологічні, професійні, загальні); коротка презентація учасника перед експертами та іншими

учасниками; ділова гра; біографічне анкетування; опис професійних досягнень; індивідуальний аналіз конкретних ситуацій (case-study); експертне спостереження [101]. Для оцінки виконання вправ та кейсів залучається команда спостерігачів, які відмічають видимі результати у відповідних бланках.

Метод інтерв'ю за компетенціями (Competency Based Interviews (CBI)) (компанії SHL) – один з найбільш складних і тривалих видів інтерв'ю, що оцінює тільки релевантний досвід претендента на конкретну посаду і будується за принципом: від загальних питань про професійні ситуації до конкретних прикладів дій. Основними перевагами використання цього методу є його універсальність. «Інтерв'ю за компетенціями – структуроване інтерв'ю, спрямоване на виявлення особливостей поведінки кандидата, його знань, умінь і навичок з метою визначення фактичного рівня розвитку його компетенцій [454, с. 208]».

Методи управління за цілями – Management by Objectives (MBO) (авт. П. Друкер) – система оцінки результативності праці працівника. Мета методу – оцінити результати діяльності співробітників, визначити список завдань на наступний період роботи. Проведення оцінки методом MBO полягає в спільній постановці цілей і завдань керівником і співробітником й оцінці результатів їхнього виконання у звітний період. Засобами проведення MBO є інтерв'ювання, анкетування або складання SMART-карти, що регламентує систему виплати змінної частини заробітної плати на основі результатів діяльності співробітників. Основні недоліки цього методу – нехтування оцінкою витрачених ресурсів для виконання завдання або цілі, суб'єктивізм методу. С. Позднякова і К. Потапова зазначили, що «запровадження на підприємствах України методу MBO дозволить підвищити ефективність цільового управління шляхом підвищення мотивації персоналу в досягненні встановлених цілей [295, с. 176]». Науковці запропонували використовувати метод MBO на підприємствах, де інтенсивно впроваджуються інновації.

Аналіз випадків, кейси (case-study) (Гарвардська школа бізнесу), де респондентам пропонується опис проблемної ситуації, близької до реальних умов їх роботи (розробка проєктів документів, аналіз ділових паперів тощо). У процесі конструювання завдань до аналізу випадків важливо дотримуватися високого рівня подібності з тією діяльністю, на оцінку якої спрямований метод. Працівник аналізує ситуацію, діагностує проблему і пропонує рішення, яке оцінюється комісією або групою експертів. Цей метод дозволяє виявити зону актуального і зону найближчого розвитку оцінюваного [321].

Погоджуємося з І. Зайнетдіною, що необхідно вибирати, адаптувати і пропонувати процедури і методи оцінки, адекватні її цілям, завданням, особливостям організації. При виборі методів важливо враховувати наступні параметри:

1. Придатність методу для оцінки необхідної поведінки, якостей людини.
2. Вимоги до валідності і надійності методу; відомості про його переваги і недоліки.
3. Придатність методу для роботи з конкретним контингентом оцінюваних працівників.
4. Придатність методу для ситуації оцінки (місце, час, форма проведення, трудомісткість методу в плані витрат на підготовку, проведення, обробку та інтерпретацію, рівень підготовки оцінювачів) [124, с. 57].

Таким чином, для визначення рівнів розвитку ключових компетентностей використовуються різні методи, які спрямовані на оцінку вже актуального досвіду виконання робочих завдань. Для їх дослідження найчастіше проводяться опитування, імітуються робочі ситуації, або ж аналізуються результати роботи в організації.

4.2. Психодіагностичний інструментарій визначення рівнів розвитку ключових компетентностей у дорослому віці

З метою проведення констатувального експерименту був підібраний надійний і достовірний діагностичний інструментарій вивчення ключових компетентностей дорослих. Встановлення валідності методик відбувалося за результатами проведеного пілотажного дослідження.

Зазначимо, що психодіагностичний інструментарій був розроблений із урахуванням видів ключових компетентностей і структури досліджуваного феномена. Нами виділено групи корпоративних ключових компетентностей (*особистісні, міжособистісні, системні*). До першої групи корпоративних ключових компетентностей (*особистісні компетентності*) належать: *цілеспрямованість, саморозвиток*. До другої групи (*міжособистісні компетентності*) увійшли *комунікативність, партнерство і клієнтоорієнтованість*. Системні компетентності презентовані таким переліком якостей як *лідерство, результативність, ініціативність*. Ключові компетентності дорослих мають наступну структуру: *інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний та когнітивно-діяльнісний компоненти*.

Для констатації сформованості ключових компетентностей дорослих в умовах корпоративного навчання нами було виділено такі основні критерії: усвідомленість здатностей та поведінки; професійна мотивація; суб'єктність поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях.

Діагностична робота проводилася у три етапи: *перший* – використання діагностичних методик для дослідження ключових компетентностей покомпонентно; *другий* – діагностика ключових компетентностей за допомогою методик, відповідних кожній компетентності, що надавали можливість визначити рівні сформованості конкретних ключових компетентностей; *третій* – використання психодіагностичного

інструментарію для дослідження механізмів та умов розвитку компетентностей дорослих в організаціях.

Таблиця 4.1

Психодіагностичний інструментарій експериментального дослідження (перший етап)

Критерії	Показники	Сутність показників	Методи та методики	Ціль дослідження
Інформаційно-рефлексивний компонент				
Усвідомленість здатностей та поведінки	рефлексія	оцінка власних ключових компетентностей	<i>метод «360 градусів» (кругова оцінка) (авт. П. Уорд, адапт. і модиф. В. Помилуйко)</i>	оцінка рефлексії актуального рівня розвитку ключових компетентностей шляхом порівняння самооцінки з оцінкою інших груп
Мотиваційно-ціннісний компонент				
Професійна мотивація	мотиви	прагнення до прояву компетентностей і цінність мотиваційних потреб	<i>методика «Мотивація професійної діяльності» (авт. К. Замфір, адапт. і модиф. А. Реана);</i>	визначення мотиваційних комплексів персоналу організацій, виявити домінуючі фактори професійної мотивації
Когнітивно-діяльнісний компонент				
Суб'єктність поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях	знання	володіння знаннями змісту компетентності у вигляді спеціальних та загальних знань	<i>«Асесмент-центр» (авт. У. Байєм, адапт. і модиф. В. Помилуйко);</i>	оцінка володіння знаннями змісту компетентності
	уміння, навички	відбиття отриманих знань у практичній діяльності у вигляді умінь і навичок	<i>метод «360 градусів» (кругова оцінка) (авт. П. Уорд, адапт. і модиф. В. Помилуйко);</i>	оцінка умінь та навичок
	дії, поведінка	поведінкові реакції, ефективне розв'язання реальних професійних ситуацій	<i>метод «Інтерв'ю за компетенціями» (компанії SHL в адапт. і модиф. В. Помилуйко)</i>	оцінка дій, поведінкових реакцій

Таким чином, на першому етапі ключові компетентності були досліджені покомпонентно, згідно визначених критеріїв та показників. З метою підвищення точності експерименту, також був передбачений другий етап дослідження. Так, другий етап включав діагностику ключових компетентностей за допомогою відповідних кожній компетентності методик.

Таблиця 4.2

Психодіагностичний інструментарій експериментального дослідження (другий етап)

Ключові компетентності	Методи та методики	Ціль дослідження
Цілеспрямованість	<i>методика «Сенсожиттєві орієнтації» (СЖО) (авт. Дж. Крамбо та Л. Махолік, адапт. Д. Леонт'єва)</i>	для визначення здатності ставити перед собою цілі
Саморозвиток	<i>методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (авт. С. Кузікова)</i>	визначення потреби у саморозвитку
Комунікативність	<i>методика «Діагностика загального рівня комунікабельності» (авт. В. Ряховський)</i>	з'ясування рівнів розвитку комунікативних якостей
Партнерство	<i>методика «Визначення стилів міжособистісної взаємодії» (авт. С. Максимов, Ю. Лобейко)</i>	дослідження орієнтації особистості на певні стилі спілкування і їх активність у процесі спільної роботи
Клієнто-орієнтованість	<i>методика «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта» (авт. Ф. Нердінгер, адапт. А. Кіселевої)</i>	дослідження сумлінності, зговірливості при взаємодії з клієнтом та емоційної стабільності
Лідерство	<i>методика «Діагностика лідерських здібностей» (авт. Є. Жаріков, Є. Крушельницький)</i>	для з'ясування лідерського потенціалу респондентів
Результативність	<i>метод «МВО» (авт. П. Друкер, адапт. і модиф. В. Помилуйко)</i>	аналіз результатів співробітників на основі показників ефективності у професійній діяльності (KPI)
Ініціативність	<i>методика «Виявлення адаптивних і неадаптивних проявів ініціативності, здатності піднятися над вимогами ситуації» (авт. В. Помилуйко)</i>	визначення рівнів ініціативності

Третій етап надав можливість діагностувати та якісно проаналізувати психологічні механізми, а також умови розвитку ключових компетентностей дорослих в організаціях. (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Психодіагностичний інструментарій експериментального дослідження (третій етап)

Механізми	Методи та методики	Ціль дослідження
механізм рефлексія	<i>метод «360 градусів» (авт. П. Уорд, адапт. і модиф. В. Помилуко)</i>	оцінка рефлексії актуального рівня розвитку ключових компетентностей шляхом порівняння самооцінки з оцінкою інших груп
механізм особистісної і професійної ідентифікації	<i>біографічний метод (авт. М. Рибніков)</i>	аналіз особистісної та професійної ідентифікації шляхом аналізу частоти зміни місць роботи, тривалості безперервного стажу та інших біографічних даних
механізм екстеріоризації домінуючих факторів професійної мотивації (в межах компанії)	<i>методика «Мотиваційний профіль особистості» (авт. Ш. Річі, П. Мартін адапт. Е. Клімова) «Тест мотиваційних факторів» (авт. Ф. Герцберг, адапт. М. Тіпатова)</i>	діагностика провідних мотиваційних факторів співробітників та ступінь їх задоволення з метою створення умов відповідно до отриманих результатів
механізм інтеріоризації цінностей компанії	<i>опитувальник «Діагностика організаційної культури» (OCAI, Organizational Culture Assessment Instrument) (авт. К. Камерон і Р. Куїнн, адапт. І. Андрєєвої) опитувальник Q12: експрес-метод оцінки залученості персоналу (компанії Gallup, в адапт. і модиф. О. Кудрявцевої)</i>	визначення типів організаційної культури в компаніях та відповідних їм цінностей оцінка прихильності персоналу до колег, керівника та роботодавця; лояльність до компанії та прийняття її цінностей
механізм трансформації знань, умінь і навичок у ключові компетентності (на основі досвіду)	<i>«Асесмент-центр» (авт. У. Байєм, адапт. і модиф. В. Помилуко) метод «360 градусів» (кругова оцінка) (авт. П. Уорд, адапт. і модиф. В. Помилуко)</i>	оцінити актуалізованість ключових компетентностей

Отже, у процесі експериментальної роботи було використано 17 діагностичних методик, які використовувалися на різних етапах дослідження (див. Додаток Д).

Коротко охарактеризуємо запропоновані для дослідження методики.

Метод «360 градусів» (кругова оцінка розвитку компетентностей) (авт. П. Уорд, адапт. і модиф. В. Помилуйко) використовувався для оцінки поведінкових реакцій співробітників організацій відповідно до моделі компетенцій компанії (див. Додаток Д.1). Методика включала самооцінку («90 градусів»), оцінювання керівниками («180 градусів»), колегами («240 градусів») і представниками відділу управління персоналом («360 градусів»). Застосуванню методу передувала розробка моделі компетенцій із їх поведінковими індикаторами. Варто зазначити, що метод також застосовувався для оцінки рефлексії актуального рівня розвитку ключових компетентностей шляхом порівняння самооцінки з оцінкою інших груп (адапт. і модиф. В. Помилуйко). Таким чином, порівнюючи зазначені результати, можна було стверджувати про рівень рефлексії респондентів. Так, відповідність самооцінки та оцінки іншими групами засвідчувала про високий рівень рефлексії. Незначні розбіжності у самооцінці й оцінці інших груп свідчили про середній рівень розвитку рефлексії. Значні розбіжності в оцінці компетентностей вказували на низький рівень рефлексії, а також завищену чи занижену самооцінку досліджуваного. Обов'язково забезпечувалася анонімність експертизи.

Методика «Мотивації професійної діяльності» (авт. К.Замфір, адапт. і модиф. А. Реана) [337, с. 415–417] використовувалася з метою визначення мотиваційних комплексів дорослих за концепцією внутрішньої (ВМ) та зовнішньої (ЗМ) мотивації. За цією методикою зовнішні мотиви диференціюються на *зовнішні позитивні* (ЗПМ – заробіток, прагнення до кар'єрного зростання, потреба в досягненні соціального престижу та уваги з боку інших) і *зовнішні негативні* (ЗНМ – прагнення уникнути критики з боку керівництва і колег, прагнення запобігти покарань та неприємностей).

Вид співвідношення трьох типів мотивації (ВМ, ЗПМ і ЗНМ) формує мотиваційний комплекс. Найкращим, або оптимальним, мотиваційним комплексом вважаються такі моделі: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. До найгіршого поєднання належить $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ (див. Додаток Д.2).

Метод «Асесмент-центр (Assessment-center)» (авт. У. Байєм, адапт. і модиф. В. Помилуйко) використовувався для оцінки ЗУН, дій, поведінкових реакцій досліджуваних за допомогою спостереження за їх реальною поведінкою у процесі експрес-опитувань, виконання аналітичних завдань, у ділових та рольових іграх, групових вправах і презентаціях. Сутність методу полягала в тому, щоб створити завдання, які моделюють найсуттєвіші моменти діяльності працівника із метою виявлення наявних ключових компетентностей. Метод асесмент-центр містив імітаційні вправи, що моделювали робочу реальність її учасників. Види вправ відрізнялися залежно від виду ключової компетентності, яка діагностувалася. Для оцінки знань респондентам пропонувалося відповісти на питання експрес-опитування. Як допоміжні інструменти оцінки також могли проводитися тести, вправи на пошук інформації. Для оцінки спроможності застосовувати знання на практиці використовувалися аналітичні завдання. Із метою оцінки компетентностей пропонувалося виконати певні вправи, а саме: ділові та рольові ігри, групові вправи, самопрезентація та презентація продукту чи послуги. Метод асесмент-центру також надав можливість дослідити механізм трансформації знань, умінь і навичок у ключові компетентності (див табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Технологія проведення діагностики «Асесмент-центр»

Вправи	Компетентності							
	Цілеспрямованість	Розвиток/саморозвиток	Комунікативність	Партнерство	Клієнтоорієнтованість	Лідерство	Результативність	Ініціативність
Оцінка знань:								
Експрес-опитування	+	+	+	+	+	+	+	+
Оцінка умінь та навичок:								
Аналітичні завдання	+	+	+	+	+	+	+	+
Оцінка компетентностей:								
Ділові та рольові ігри	+	+	+	+	+	+	+	+
Групові вправи			+	+	+	+		
Презентація		+	+		+			

Метод «Інтерв'ю за компетенціями» (компанії SHL, адапт. і модиф. В. Помилуйко) застосовувався для оцінки дій та поведінкових реакцій. Так, рівні розвитку кожної з ключових компетентностей оцінювалися відповідно до поведінкових індикаторів – стандартів поведінки, що притаманні діям людині. Застосуванню методу *інтерв'ю за компетенціями* передувала розробка позитивних і негативних поведінкових індикаторів кожної компетентності (*цілеспрямованість, саморозвиток, комунікативність, партнерство, клієнтоорієнтованість, лідерство, результативність, ініціативність*). Цей метод являв собою бесіду, в ході якої аналізувалася поведінка респондентів у реальних робочих ситуаціях: як вони приймають рішення, як виходять із конфліктних ситуацій, чи здатні працювати в режимі

мінливих умов, стислих термінів, під тиском тощо. Зразок інтерв'ю за компетентностями наведений у додатках (див. Додаток Д.4).

Методика «Сенсожиттєві орієнтації» (СЖО) (авт. Дж. Крамбо та Л. Махолік, адапт. Д. Леонтьєва) [207] використовувалася для оцінки компетенції «цілеспрямованість». Методика дала можливість визначити у досліджуваних наявності цілей, задоволення, одержуваному при їх досягненні, і впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, вибирати певні завдання і домагатися конкретних результатів. Тест включає, поряд із загальним показником свідомості життя, також п'ять субшкал: 1) цілі в житті; 2) результативність життя; 3) процес; 4) локус контролю «Я»; 5) локус контролю життя, що відображають три конкретні змістовні орієнтації (цілі в житті, насиченість життя і задоволеність самореалізацією) і два аспекти локусу контролю (локус контролю-Я і локус контролю-життя) (див. Додаток Д.5).

Методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (авт. С. Кузікова) [191, с.107–108] була використана з метою оцінки компетентності «саморозвиток» як прогресивного, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін, особистісного зростання. Твердження діагностичної методики сформовані на основі змістової характеристики процесу саморозвитку та виокремлення його чинників. Потреба в саморозвитку виявляється в пізнавальній і творчій активності людини, насиченості її життя, самопоширенні, оволодінні новими знаннями та навичками (див. Додаток Д.6).

Методика «Діагностика загального рівня комунікабельності» (авт. В. Ряховський) [428, с. 205–207] застосовувалася для оцінки компетентності «комунікативність» у дорослих людей. Опитувальник надавав можливість визначити здатності дорослих до довготривалої комунікації з незнайомими людьми, рівень комфортності у процесі спілкування з навколишніми, вміння налагоджувати контакти з агресивно налаштованими співрозмовниками (див. Додаток Д.7).

За допомогою методики «Визначення стилів міжособистісної взаємодії» (авт. С. Максимов, Ю. Лобейко) [426, с. 203] досліджувалася компетентність «партнерство». Визначалася орієнтація особистості на певні стилі спілкування (директивний, колегіальний, стиль невторчання, діловий стиль), спрямованість на активну або пасивну позицію у процесі роботи в групі. Загальний високий показник за опитувальником вказував на спрямованість до взаємодії з людьми, партнерство. Низький показник характеризував пасивність людини в груповій діяльності, небажання співпрацювати з іншими (див. Додаток Д.8).

Методика «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта» (авт. Ф. Нердингера, адапт. А. Кіселевої) [257, с. 81–83] надала можливість вивчити компетентність «клієнтоорієнтованість», наявність у персоналу організацій наступних рис: сумлінність у виконанні своїх функцій, зговірливість при взаємодії з клієнтом та емоційна стабільність. Вищезазначені риси створюють необхідну основу для поведінки, що відповідає вимогам клієнтів (див. Додаток Д.9).

Методика «Діагностика лідерських здібностей» (авт. Є. Жарікова, Є. Крушельницький) [426, с. 222–227] дозволила оцінити компетентність «лідерство». За формою ця методика є тестом-опитувальником. Варто зазначити, що здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості організаторських і комунікативних якостей (див. Додаток Д.10).

Метод «МВО» (авт. П. Друкер, адапт. і модиф. В. Помилуйко) [295] – застосовувався з метою оцінки компетентності «результативність» шляхом порівняння запланованих та досягнутих результатів за показниками ефективності роботи. Таким чином, метод був орієнтований на досягнення кінцевого результату за допомогою встановлення цілей із показниками їх ефективності, що дозволило максимальною мірою задіяти потенціал кожного працівника та сприяти успіху підприємства. Ключовими показниками ефективності у професійної діяльності (Key Performance Indicators – KPI) обиралися певні індикатори успішності, що вимірювалися в кількісному (час,

кількість одиниць продукції, обсяг прибутку тощо) або якісному вираженні (якість обслуговування, своєчасність подачі документів тощо). Після закінчення певного періоду (місяць, квартал, півріччя тощо) групою експертів оцінювалися фактичні значення КРІ, якість і кількість виконаної роботи. Матриці МВО на прикладі різних посад подані у Додатку Е.9.

Методика «Виявлення адаптивних та неадаптивних проявів ініціативності» (авт. В. Помилуйко) [319, с. 204–213] була спрямована на вивчення компетентності «ініціативність» співробітників компаній, їх здатності виконувати більше, ніж вимагається («надситуативна активність»), а також проявляти саме «адаптивну» ініціативність, яка є незалежною, логічною, просоціально, конструктивною та практичною за характером. Саме адаптивна ініціативність працівників забезпечує узгодження цілей професійної діяльності з отриманими результатами (див. Додаток Д.12).

Біографічний метод (оцінка працівника за біографічними даними) (авт. М. Рибніков) [348] використовувався з метою аналізу механізму особистісної та професійної ідентифікації з урахуванням частоти зміни місць роботи, тривалості безперервного стажу та інших біографічних даних. У процесі дослідження вивчалися особисті документи персоналу (резюме, особисті листи обліку кадрів, особисті справи, автобіографії, анкети тощо). Аналіз цих документів представників компаній надавав можливість визначити просторові та часові характеристики організації ділового, сімейного, морального життя особистості.

Методика «Мотиваційний профіль особистості» (авт. Ш. Річі, П. Мартін, адапт. Е. Клімова) [340] використовувалася з метою ретельного вивчення мотиваційного профілю дорослих, що наочно показував відносну цінність дванадцяти мотиваційних потреб для досліджуваних. Таким чином, методика дала можливість отримати інформацію про фактори, що мотивують досліджуваних на діяльність, кількісно оцінити їх значущість, виявити домінуючі фактори професійної мотивації, а також надати мотиваційний профіль у вигляді графіка.

Вказана методика використовувалася для дослідження механізму екстеріоризації домінуючих факторів професійної мотивації в межах компанії. Для цього, після визначення цінності дванадцяти мотиваційних потреб, учасники оцінювали свій ступінь задоволеності за кожним фактором (у %). Адже фактор, який не є провідним у мотиваційному профілі та не задоволений в компанії, не буде мати значного впливу на поведінку досліджуваного. Його задоволення не буде ефективним з точки зору використання ресурсів компанії. І навпаки, домінуючий фактор мотивації, який не задоволений в компанії може служити поштовхом до імітації роботи, її зміни, або інших наслідків. Тому, компанії варто при побудові системи стимулювання в ній орієнтуватися саме на провідні, домінуючі фактори мотивації. Зазначимо, що методику можна використовувати в електронному форматі [250], де автоматично формуються звіти на кожного досліджуваного (див. Додаток Д.14).

Методика *«Тест мотиваційних факторів»* (авт. Ф. Герцберг, адапт. М. Тіпатова) [513] використовувалася як додаткова методика для дослідження механізму екстеріоризації домінуючих факторів професійної мотивації в межах компанії (її результати доповнили результати методики *«Мотиваційний профіль особистості»* (авт. Ш. Річі, П. Мартін, адапт. Е. Клімова). Методика дала можливість дослідити мотиваційні та гігієнічні фактори. Відсутність мотиваційних факторів не викликає невдоволення – нейтральне ставлення, присутність підвищує віддачу; відсутність гігієнічних викликає невдоволення, присутність не підвищує задоволення, а зберігає нейтральне ставлення. Так, до мотиваційних факторів належать влада, кар'єра; структурування роботи; різноманітність і новизна; значущість результатів; досягнення; творчість; самовдосконалення. Гігієнічні фактори: матеріальна винагорода; умови праці; соціальні контакти; визнання. Зазначимо, що методику можна використовувати в автоматизованому вигляді (див. Додаток Д.15).

Опитувальник *«Діагностика організаційної культури»* (OCAI, *Organizational Culture Assessment Instrument*) (авт. К. Камерон і Р. Куїнн,

адант. І. Андрєєвої) [570] використовувався з метою дослідження механізму інтеріоризації цінностей компанії. Для цього визначався тип корпоративної культури компанії із відповідними йому цінностями (корпоративна культура адхократія: зовнішній фокус і диференціація, гнучкість та індивідуальність; ринок: зовнішній фокус і диференціація, стабільність і контроль; бюрократія: внутрішній фокус і інтеграція; стабільність і контроль; клан: внутрішній фокус і інтеграція; гнучкість та індивідуальність). Варто зазначити, що методика діагностує як актуальний, так і бажаний тип культури в організації (див. Додаток Д.16).

Опитувальник «Q12: експрес-метод оцінки залученості персоналу» (компанії Gallup) надав можливість визначити прихильність персоналу до колег, керівника та роботодавця; лояльність до компанії та прийняття її цінностей; зацікавленість працівників в успішному вирішенні професійних завдань. Обробка результатів цієї діагностичної методики має певні модифікації, наприклад, в опитувальнику оцінки залученості «The Gallup Workplace Audit» (GWA) (*адант. і модиф. О. Кудрявцевої*) [188, с. 472] (див. Додаток Д.17).

Варто зазначити, що порівняльний аналіз бізнес-структур у базі даних Gallup засвідчив, що співробітники, які за залученістю персоналу знаходяться у першому квартилі, перевершують інших клієнтів за рівнем задоволеності (на 10%), продуктивністю праці (на 17%), обсягами продажу (на 20%), прибутковістю (на 21%) [259].

Підібраний і апробований психодіагностичний інструментарій надав можливість визначити *рівні розвитку ключових компетентностей дорослих*, які унормовані згідно критеріїв, структури і показників досліджуваного феномена. Були визначені якісні показники та рівні розвитку ключових компетентностей особистостей дорослого віку, які подано в табл. 4.5.

Таблиця 4.5

**Показники та рівні розвитку ключових компетентностей дорослих
в організаціях**

Кри- терії	Стру- ктурні компо- ненти	Ключові компе- тентності	Рів- ні	Якісні показники рівнів
Усвідомленість здатностей і поведінки; професійна мотивація; суб'єктивність поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях	Інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний	Цілеспрямованість, саморозвиток, комунікативність, партнерство, клієнтоорієнтованість, лідерство, результативність, ініціативність.	високий	<p>Досліджувані чітко усвідомлюють власні здатності, вміють ставити перед собою життєві цілі, співвідносять цілі власного життя зі стратегічними цілями підприємства, чітко визначають зони власного професійного зростання та саморозвитку, осмислюють запланований результат і розробляють стратегію дій для здійснення перспективних планів.</p> <p>Переважає внутрішня мотивація, у спілкуванні проявляють гнучкість, витримку при вирішенні конфліктів, емоційну стійкість, толерантність, володіють вміннями спілкуватися усно і письмово, у взаємодіях з іншими беруть відповідальність за виконання професійних завдань у команді, виявляють партнерство з широким колом людей, дотримуються норм етики, орієнтуються на потреби клієнтів.</p> <p>Використовують отримані навички у професійній діяльності, виявляють лідерські здібності, що реалізуються у вміннях залучати до роботи підлеглих чи колег, приймають усвідомлені рішення, володіють здатністю ефективно працювати, досягати високих виробничих результатів, мають схильність до генерування нових ідей, проявляють нестандартність і креативність у вирішенні проблем.</p>

<p>Усвідомленість здатностей і поведінки; професійна мотивація; суб'єктивність поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях</p>	<p>Інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний</p>	<p>Цілеспрямованість, саморозвиток, комунікативність, партнерство, клієнтоорієнтованість, лідерство, результативність, ініціативність.</p>	<p>Досліджувані частково усвідомлюють власні здатності й адекватно їх оцінюють, не завжди окреслюють для себе життєві цілі, більшою мірою формально співвідносять цілі власного життя зі стратегічними цілями підприємства, у значущих для себе ситуаціях здатні визначати зони власного саморозвитку та професійного зростання, часто осмислено підходять до планування результату, однак не зовсім чітко розробляють стратегію дій для здійснення перспективних планів.</p> <p>Зазвичай спостерігається також деяке переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою у мотиваційному комплексі, у спілкуванні не завжди бувають коректними, витриманими й емоційно стійкими, при вирішенні конфліктів можуть проявляти ознаки нетерпимості, однак у некритичних ситуаціях вміють спілкуватися усно й письмово, у взаємодіях із колегами частково виявляють відповідальність за виконання професійних завдань у команді, проявляють співдружність із більш менш широким колом людей, дотримуються норм етики, орієнтуються на потреби клієнтів.</p> <p>Досить часто використовують отримані знання, уміння і навички у практичній діяльності, інколи прийняття професійних рішень та їх реалізація відбувається під контролем керівництва, мають лише окремі лідерські здібності, у важливих життєвих ситуаціях виявляють наполегливість у досягненні виробничих здобутків, ініціативу та генерують нові ідеї.</p>
--	---	--	---

<p>Усвідомленість здатностей і поведінки; професійна мотивація; суб'єктивність поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях</p>	<p>Інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний</p>	<p>Цілеспрямованість, саморозвиток, комунікативність, партнерство, клієнтоорієнтованість, лідерство, результативність, ініціативність.</p>	<p>Досліджувані недостатньо усвідомлюють власні здатності, майже не вміють чітко ставити перед собою життєві цілі, зрідка співвідносять цілі власного життя зі стратегічними цілями підприємства, часто ігнорують можливості для професійного зростання та саморозвитку, не завжди осмислено підходять до планування результатів діяльності, прагнуть, але не зовсім вміють правильно розробляти стратегію дій для здійснення перспективних планів.</p> <p>Переважає зовнішня негативна мотивація, а зовнішня позитивна виявляється посередньо, у спілкуванні часто бувають некоректні, невитримані й емоційно нестійкі, допускають етичні й граматичні помилки в усному та письмовому мовленні, у взаємодіях із колегами частіше всього уникають відповідальності за доручення й виконання професійних завдань в команді, співпрацюють з досить вузьким колом людей, мають схильність до усамітненого виконання діяльності, зрідка дотримуються норм етики, мало зорієнтовані на потреби клієнтів, непрофесійно й неякісно їх обслуговують.</p> <p>Зрідка використовують отримані знання, уміння і навички у практичній діяльності, превалює неусвідомленість власних дій, домінування егоцентричних вчинків, невміння самостійно приймати рішення, недостатня розвиненість або відсутність лідерських здібностей, обмежена наполегливість у досягненні якісних виробничих результатів, досить рідкі прояви ініціативи, виявляється невміння генерувати нові ідеї.</p>
--	---	--	---

Таким чином, якісні рівні за показниками розвитку ключових компетентностей дорослих в організаціях систематизовані згідно з теоретично обґрунтованими й виокремленими критеріями. Підібраний діагностичний інструментарій відповідає вимогам надійності, валідності, стандартизованості проведення дослідження. Психодіагностичні методики надавали можливість кількісно і якісно визначити рівні сформованості конкретних ключових компетентностей згідно структурних компонентів, діагностувати механізми розвитку цих компетентностей дорослих в організаціях.

4.3. Психологічні особливості розвитку ключових компетентностей дорослих

Констатувальний експеримент проводився упродовж 2014-2016 років на такій стандартизованій вибірці – 354 досліджуваних (рання дорослість – 210, середня дорослість – 144). Респонденти працювали на різних посадах у компаніях «Бізнес-конструктор», «КСУ», редакції журналу «Житлово-комунальне господарство (ЖКГ)», «Станіславській теплоенергетичній компанії (СТЕК)», «Інституту енергоаудиту та обліку енергоносіїв (ІЕОЕ)», групі компаній «УКРГАЗ».

Географічна презентованість зазначених компаній: «Бізнес-конструктор» – м. Київ; «КСУ» – м. Київ, м. Сміла, м. Шепетівка; редакція журналу «ЖКГ» – м. Київ; «ІЕОЕ» – м. Львів; «СТЕК» – м. Івано-Франківськ; група компаній «УКРГАЗ» – м. Київ, м. Запоріжжя, м. Миколаїв, м. Хмельницький.

У ході проведення емпіричного дослідження ключових компетентностей дорослого віку бралися до уваги статистичні відмінності досліджуваних як відносно змістового професійному напрямку організацій, так і їх розміщення у різних регіонах. Процес інтерпретації та порівняння відмінностей у показниках якісних та кількісних даних за віковими

параметрами дорослих раннього і середнього віку відтворювався лише за окремими якісними контекстами, де були виявлені значущі квадратичні відхилення ($\delta > 0,40$).

Зважаючи на існування ряду альтернативних побудов вікової періодизації людини в дорослому віці, у нашому дослідженні спиралися на популярну в наукових колах її версію таких сучасних американських психологів як Г. Крайг, Д. Бокум, на думку яких, ранній період дорослості триває від 20 до 40 років; середній дорослий період – від 40 до 60 років; пізній дорослий період – від 60 років до кінця життя [154, с. 562].

Досліджувані були поділені на 2 групи: група 1 – працівники компаній «Бізнес-конструктор» (41 респондент); «КСУ» (103 респонденти); редакції журналу «ЖКГ» (7 респондентів); «СТЕК» (25 респондентів); «ІЕОЕ» (5 респондентів), група 2 – компанії холдингу «УКРГАЗ» (173 респонденти). Вік досліджуваних групи 1 – 20-60 років (108 людей ранньої дорослості, 73 – середньої дорослості); групи 2 – 20-55 років (102 людини ранньої дорослості, 71 – середньої дорослості). Всього в дослідженні брали участь 210 респондентів у стадії ранньої дорослості (133 – першої фази, віком 20-33 роки; 77 – другої фази ранньої дорослості, віком 34-40 років) і 144 досліджуваних – у стадії середньої дорослості (40-60 років).

Експериментальна перевірка розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі констатувального експерименту здійснювалась у три етапи:

- *перший* – використання діагностичних методик, що надавали можливість дослідити ключові компетентності покомпонентно;
- *другий* – діагностика ключових компетентностей за допомогою методик, відповідних кожній компетентності (*цілеспрямованість, саморозвиток, партнерство, комунікативність, клієнтоорієнтованість, лідерство, результативність, ініціативність*), що надавали можливість визначити рівні сформованості конкретних ключових компетентностей;

– *третьої* – використання психодіагностичного інструментарію дослідження механізмів і умов розвитку компетентностей дорослих в організаціях (див. параграф 4.2).

Так, на *першому етапі* дослідження проводилося у відповідності до структури ключових компетентностей (*інформаційно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний компоненти*) та було використано ряд діагностичних методик.

Із метою дослідження *інформаційно-рефлексивного компонента* був використаний метод «360 градусів» (авт. П. Уорд), який був нами модифікований для діагностики рефлексії. Результати самооцінки розвитку ключових компетентностей звірялися з експертною оцінкою певних груп (керівників, колег, представників відділу управління персоналом (HR)), що перевіряли адекватність самооцінювання працівників. На рис. 4.1 наведена кругова діаграма визначення рівнів розвитку ключових компетентностей на прикладі конкретного співробітника.

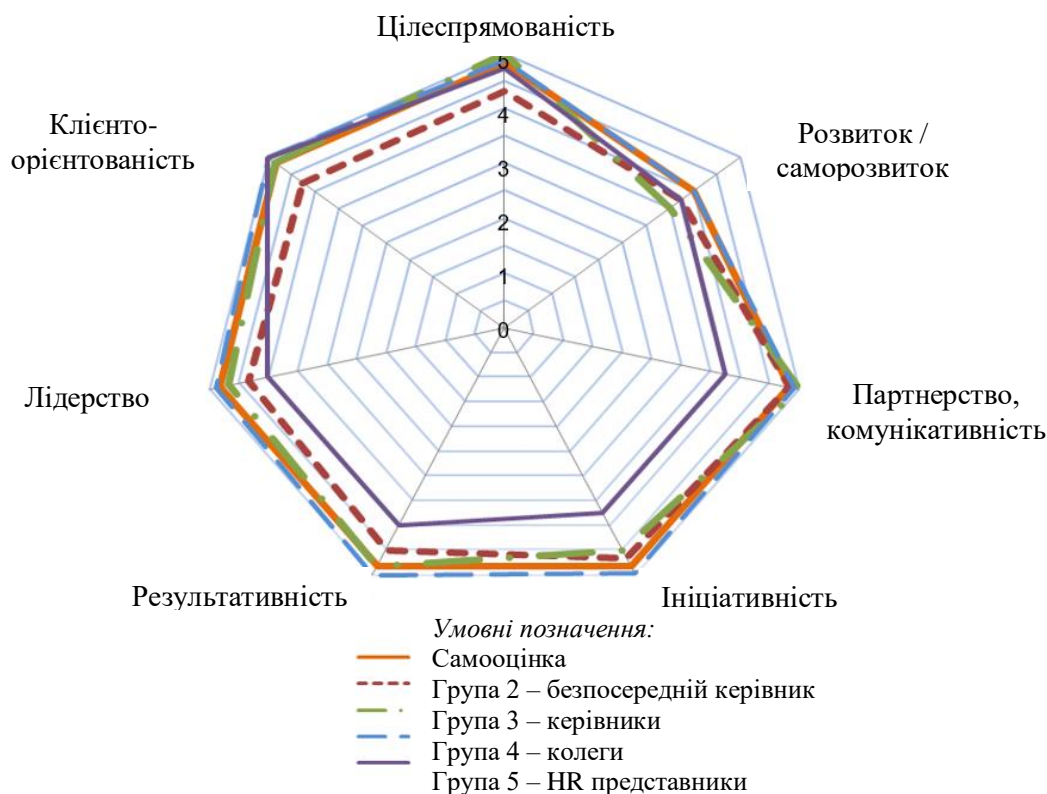


Рис. 4.1. Кількісні показники саморефлексії та експертування компетентностей співробітника за оцінкою «360 градусів»

За результатами експерименту встановлено, що саморефлексія із *високим рівнем* була зафіксована в третини досліджуваних (29,52% – у ранній дорослості; 34,72% – у середній дорослості). Вони самостійно визначали зони власного розвитку та регулювали свою активність, їх рефлексивний аналіз співпадав з оцінкою інших груп: керівників, колег, представників відділу управління персоналом. Займаючи рефлексивну позицію, працівники аналізували, критично усвідомлювали власні виробничі досягнення, оцінювали розвиток своїх ключових компетентностей, чітко усвідомлювали власні здатності, вміли ставити перед собою життєві цілі, співвідносити цілі власного життя зі стратегічними цілями підприємства, осмислювали запланований результат і розробляли стратегію дій для здійснення перспективних планів. *Середній* – був превалюючим у меншій половині респондентів (48,09% – у ранній дорослості; 46,52% – у середній дорослості), у яких відмічалися певні розбіжності у самооцінці й оцінці певних груп. Вони частково усвідомлювали власні здатності й адекватно їх оцінювали, не завжди окреслювали перед собою життєві цілі, формально співвідносили цілі власного життя зі стратегічними цілями підприємства, розуміли запланований результат, однак, не чітко розробляли стратегію дій для здійснення перспективних планів. *Низький* – спостерігався у п'ятій частині респондентів (22,38% – у ранній дорослості; 18,75% – у середній дорослості), що вказував на їх завищену, або занижену самооцінку, оскільки вони недостатньо усвідомлювали власні здатності, майже не вміли чітко ставити перед собою життєві цілі, зрідка співвідносили цілі власного життя зі стратегічними цілями підприємства, не завжди осмислювали запланований результат, іноді прагнули, проте не зовсім вміли правильно розробляти стратегію дій для здійснення перспективних планів.

З метою визначення вікових особливостей були порівняні результати респондентів раннього та середнього дорослого віку. Так, розвиток рефлексії на *високому рівні* спостерігався у 29,52% респондентів раннього дорослого віку та у 34,72% середнього дорослого віку (на 5,5 % більше). Це засвідчує,

що в середньому дорослому віці люди мають більший досвід взаємодії з іншими людьми та більш адекватно оцінюють власні можливості. Прояви *середнього рівня* рефлексії компетентностей фахівців у ранній дорослості (48,09%) були дещо вищими, ніж у середній дорослості (46,52%). Пояснити ці результати можна амбітністю молоді та її схильністю до завищеної самооцінки. Визначальною була менша кількість (на 3,63%) у середньому дорослому віці респондентів із *низьким рівнем* рефлексії (18,75%), на відміну від раннього дорослого віку (22,38%), що засвідчує недостатню сформованість здатності людей у ранній дорослості немов би «відсторонитися», подивитися на себе з боку й адекватно оцінити власні можливості.

Як констатовано, особливість саморефлексії в середній дорослості виявилася у більш-менш адекватній оцінці своїх здатностей, постановці реалістичних цілей із урахуванням індивідуальних потенціалів. Вони прагнули осмислено, раціонально, а не емоційно оцінювати себе, своє життя, свої досягнення, створювати адекватний образ «Я»-реального, «Я»-ідеального, «Я»-професійного та усвідомлювати власні перспективи. Тоді як на етапі ранньої дорослості досліджувані частіше помилялися в оцінці власних реальних спроможностей. У професійній діяльності це призводить до нечіткості у її плануванні та реалізації.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що показники особистісної рефлексії досліджуваних часто виявляються завищеними порівняно з їх оцінкою іншими людьми. Оцінка представниками управління персоналом мала найнижчі показники, що обумовлюється, зазвичай, високими вимогами до працівників компанії. Отже, використання методики «360 градусів» надавало можливість фахівцям порівнювати власну оцінку з очікуваннями інших, визначати рівень своїх компетентностей та зону власного розвитку, а також чітко розуміння того, як діяти у конкретних робочих ситуаціях.

У процесі дослідження **мотиваційно-ціннісного компонента** використовувалася методика «*Мотивація професійної діяльності*» (табл. 4.6).

Таблиця 4.6

**Кількісні показники рівнів мотивації професійної діяльності
фахівців ранньої і середньої дорослості, n = 354**

Група, кількість (n)	Рівні прояву мотивації (у %)		
	високий	середній	низький
Група 1-2, рд (n=210)	56,91 (120)	32,59 (68)	10,50 (22)
Група 1-2, ср (n=144)	54,91 (79)	35,26 (51)	9,83 (14)

Умовні позначення: група 1 – компанія «Бізнес-конструктор», «КСУ», редакція журналу «ЖКГ», «СТЕК», «ЛЕОЕ»; група 2 – група компаній «УКРГАЗ»; рд – рання дорослість; ср – середня дорослість

Так, зафіксовано превалювання *високого рівня* його прояву (56,91% – у ранній дорослості; 54,91% – у середній дорослості). Ці результати засвідчують, що більшій половині досліджуваних притаманний цілий ряд мотивацій з превалюванням внутрішньої мотивації над зовнішньою позитивною і зовнішньою негативною. Детермінантами внутрішньої мотивації у них виступають бажання бути значущим у професійній сфері, прагнення до самоствердження й визнання та реалізації креативних ідей, потреба у спілкуванні, досягненні життєвих стратегій, прагнення до особистісного зростання тощо.

У третини досліджуваних (32,59% – у ранній дорослості; 35,26% – у середній дорослості) був простежений *середній рівень*. У них зазвичай спостерігається також деяке переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою у мотиваційному комплексі. Проте відстежуються випадки, коли внутрішня мотивація виявлялася слабше за зовнішню позитивну. Це свідчить про варіативність мотивації у третини досліджуваних та її залежність від зовнішніх умов, існуючих в організації.

Низький – виявлено у десятої частини досліджуваних (10,50% – у ранній дорослості; 9,83% – у середній дорослості), що свідчить про недостатній рівень їх мотивації. У мотиваційних комплексах переважала зовнішня негативна мотивація, а зовнішня позитивна виявлялася посередньо. У таких

респондентів переважали потреби у кар'єрному зростанні, великій зарплаті та відповідному соціальному статусі, визнанні, у професійній діяльності намагалися уникати покарань, боялися здійснити помилки. Зазвичай цим фахівцям процес професійної діяльності здавався неприємним і важким, бо він міг супроводжуватися покараннями, критикою, осудом, штрафами тощо. Спостерігалася обмеженість щодо використання креативних ідей, праця сприймалася ними як рутинний обов'язок, що призводило до їх пасивності й безвідповідальності.

Отже, як засвідчують результати дослідження, в групах ранньої і середньої дорослості переважають високий і середній рівні мотивації професійної діяльності, що сприяють особистісному зростанню дорослих, їх самореалізації в професії, актуалізації почуття задоволеності від професійної діяльності та реалізації професійних задумів. Основою мотиваційних комплексів професійної діяльності у ранньому дорослому віці виступають, зазвичай, прагматичні інтереси (*кар'єра, зарплата, посада*), задоволення потреб у професійному спілкуванні, досягненні соціального престижу і поваги з боку інших та ін. У середньому дорослому віці, як показали результати нашого дослідження, на зміну переважно зовнішньої позитивної мотивації приходять внутрішні мотиви, орієнтовані *на потреби діяти без зволікання та досягати певного результату, творчої самореалізації у професії*. У середній дорослості більшість людей визначилися зі своїми пріоритетами і цінують свою роботу, намагаються працювати ефективно, з віддачею. Також можемо зробити висновок, що для забезпечення позитивної мотивації, важливо давати співробітникам право на помилку та забезпечити умови для втілення креативних ідей та варіативності поведінки.

У процесі дослідження **когнітивно-діяльнісного компонента** використовувалися банк методик, а саме *метод «360 градусів (кругова оцінка)»* (авт. П. Уорд, адапт. В. Помилуйко), *інтерв'ю за компетенціями (компанії SHL, адапт. і модиф. В. Помилуйко)* та *«Асесмент-центр»* (авт. У. Байєм, адапт. і модиф. В. Помилуйко).

За допомогою методики «360 градусів (кругова оцінка)» проводилася оцінка кожної із компетентностей згідно її поведінковим індикаторам із моделі компетенцій (див. табл. 3.3, параграф 3.4.1). Зазначимо, що високим рівнем в організаціях вважається 8 і більше балів за 10-бальною шкалою, що свідчить про відповідність поведінки працівників більше, ніж на 80%.

Так, *високий рівень* прояву когнітивно-діяльнісного компонента констатовано лише у меншій третини досліджуваних (24,76 % – у ранній дорослості і 29,86 % – у середній дорослості), які виконують вимоги організацій щодо їх поведінки більше, ніж на 80%. Вони ефективно вирішують професійні завдання та можуть бути прикладом для наслідування іншим співробітникам. Також виявлено, що респонденти середнього віку мають вищу схильність демонструвати ефективну поведінку в практичній діяльності порівняно з представниками ранньої дорослості.

У більшій половини респондентів простежений *середній рівень* (55,24% – у ранній, 54,86% – у середній), які частково виконують вимоги організацій щодо їх поведінки (менше, ніж на 80%), у важливих життєвих ситуаціях можуть виявляти наполегливість у досягненні виробничих здобутків, проте не завжди ефективні при виконанні професійних завдань.

Низький – констатовано у п'ятій частини досліджуваних (20,00% – у ранній; 15,28% – у середній). Вони досягають посередніх виробничих результатів, володіють обмеженою наполегливістю у якісному виконанні поставлених завдань, а їх поведінка не відповідає очікуванням керівництва організації, що може зумовити такі наслідки як негативний вплив на продуктивність всього відділу, незадоволення внутрішніх і зовнішніх клієнтів та ін.

Отже, у більшій половини досліджуваних поведінка не завжди відповідає вимогам організації та потребує професійного коригування й супроводу. Дорослі середнього віку більш схильні демонструвати ефективну поведінку, а тому можуть виступати у ролі наставників та бути прикладом для більш молодих співробітників.

Для поглибленого вивчення зазначеного компонента була використана методика «Інтерв'ю за компетентностями» (див. Додаток Ц).

Якісний аналіз результатів за цією методикою довів, що досліджувані легше справляються із завданнями за такими компетентностями як «комунікативність», «результативність». Наприклад, відповіді на запитання «Ви знаєте, що ваш колега говорить про Вас погано за очі, і це заважає вашій кар'єрі. Ваші дії?» різнилися від байдужого ставлення дорослих до ситуації до конструктивного вирішення конфлікту. Так, Іван С. (27 років) вказував: «Мене не цікавлять плітки. Кожному милий не будеш. Я нічого робити на буду»; Ольга М. (39 років) розповідала: «Я теж багато знаю про всіх, хай бояться мене, бо я можу про колег розповісти цікаві речі»; Валерія П. (42 роки) констатувала наступне: «Я обов'язково розберуся із кожним кривдником індивідуально, не дав їм паплюжити себе»; Петро Д. (50 років) наголошував: «За образи я розібрався би швидко, я вмію постояти за себе та вирішувати конфлікти конструктивно». У відповідях на розв'язання такої ситуації як «У співробітника, який раніше був дуже результативний, знизилася ефективність роботи. Чим може бути викликана така ситуація? Чим Ви можете допомогти колезі по роботі?» працівники відповідали наступним чином: «Може людина втомилася від роботи, емоційно вигоріла, їй потрібно допомогти порадою» (Світлана А., 32 роки); «Якщо ти добре робиш свою справу, але ніхто цього не помічає, то й результативність праці падає. Тут допоможе елементарне «дякую»» (Сергій Р., 37 років); «Результативність праці спадає, коли не все гаразд у родині. Тут варто поговорити з колегою та розпитати в чому справа» (Маргарита Т., 45 років); «Допомогти в цій ситуації може перерва в роботі, відпустка. Якщо працюєш, то маєш це робити добре» (Володимир Б., 54 роки). Отже, вислови співробітників засвідчували їх елементарну допомогу колегам, вміння налагоджувати комунікацію з іншими співробітниками та вирішувати конфлікти.

Як показали результати інтерв'ю за компетенціями, труднощі в дорослих виникають при відповідях на питання щодо компетентностей

«саморозвиток», «партнерство», «клієнтоорієнтованість», «лідерство», «ініціативність», а саме: «Як Ви бачите розвиток власної кар'єри у довгостроковій перспективі (наприклад, через 5 років)? Що Вам імпонує в командній співпраці? Яким чином Ви заохочували членів групи до співпраці і кооперації? Що Ви робите для підвищення якості обслуговування клієнтів? Чи повинен керівник бути у всьому прикладом для підлеглих? У яких випадках у Вас відсутнє бажання до творчості? Завдяки чому Ви можете підвищити власний творчий потенціал? Як керівництво ставиться до ваших ініціатив?». Відповіді на ці питання були часто однозначні: «Не знаю», «Не задумувався над цим питанням» або співробітники ухилялися від конкретних відповідей. Наприклад, «Я взагалі не заглядаю у майбутнє, особливо на п'ять років уперед. Я живу сьогоднішнім днем» (Катерина З., 24 роки); «Командна співпраця характерна для підлітків, а в дорослому віці кожний сам за себе» (Богдан К., 31 рік); «Заохотити членів групи до співпраці і кооперації дуже важко. Потрібно думати однаково. Посилюють команду лише однодумці» (Степан Р., 36 років); «Все робиться для підвищення якості обслуговування клієнтів, тільки їх із кожним роком усе менше» (Олексій Т., 46 років); «Керівник повинен бути у всьому прикладом для підлеглих, але в житті – не завжди так» (Лариса О., 51 рік); «Про яку творчість йде мова, коли потрібно заробляти гроші. Хай творчість проявляють керівники і власники бізнесу» (Олег В., 47 років); «Мій творчий потенціал і так високий» (Жанна К., 55 років); «До моїх ініціатив керівництво ставиться погано, бо надає перевагу власним ідеям» (Дмитро Х., 56 років). Отже, відповіді співробітників компаній на запитання інтерв'ю за компетенціями продемонстрували відсутність у них достатнього прогнозування професійної діяльності, недостатню готовність до співробітництва, ігнорування творчих підходів до праці та наявність певного песимізму у поглядах.

Для більш детального вивчення специфіки розвитку ключових компетентностей у різних компаніях, за результатами діагностики були визначені середні значення для кожної компетентності за 10-бальною шкалою

та був побудований рейтинг ключових компетентностей за ступенем вираженості відповідної поведінки. Варто зазначити, що цей рейтинг у різних компаніях суттєво відрізнявся (табл. 4.7).

Таблиця 4.7

**Рейтинг ключових компетентностей у компаніях за результатами
«Інтерв'ю за компетенціями», n = 354**

Рейтинг	Назви компаній			
	«Бізнес-конструктор» (n=41)	«КСУ» і редакція журналу «ЖКГ» (n=110)	«СТЕК», «ІЕОЕ» (n=30)	«УКРГАЗ» (n=173)
1	Комунікативність (7,58);	<i>Організованість*</i> (7,67);	Партнерство (7,46);	Клієнтоорієнтованість (7,57);
2	партнерство (7,50);	комунікативність (7,56);	комунікативність (7,45);	результативність (7,37);
3	саморозвиток (7,38);	клієнтоорієнтованість (7,53);	клієнтоорієнтованість (7,44);	цілеспрямованість (7,34);
4	ініціативність (7,23);	результативність (7,27);	<i>відповідальність*</i> (7,31);	партнерство (7,32);
5	цілеспрямованість (7,22);	партнерство (7,12);	<i>своєчасність*</i> (7,30);	комунікативність (7,30);
6	результативність (7,19);	цілеспрямованість (7,12)	результативність (7,29);	ініціативність (7,08);
7	лідерство (7,11);	лідерство (7,10);	цілеспрямованість (7,28);	лідерство (7,16);
8	клієнтоорієнтованість (<i>Wow-ефект</i>)* (7,00).	саморозвиток (6,92);	ініціативність (7,21);	саморозвиток (7,00).
9	-	ініціативність (6,83).	лідерство (6,91);	
10	-	-	саморозвиток (6,33).	

Умовні позначення: курсивом виділені універсальні компетентності, які властиві лише зазначеним компаніям та відображають їх індивідуальність

Так, у компанії «Бізнес-конструктор» (центральний регіон) ведучими є компетентності «комунікативність» (7,58 балів за 10-бальною шкалою), «партнерство» (7,50), «розвиток / саморозвиток» (7,38), в «КСУ» і «ЖКГ» (центральний і східний регіони) – «організованість» (7,67), «комунікативність» (7,56), «клієнтоорієнтованість» (7,53), в «СТЕК» та «ІЕОЕ» (західний регіон) – «партнерство» (7,46), «комунікативність» (7,45) і «клієнтоорієнтованість» (7,44), в «УКРГАЗ» (центральний, західний та східний регіони) – «клієнтоорієнтованість» (7,57), «результативність» (7,37) і «цілеспрямованість» (7,34).

Такі суттєві відмінності у вираженості поведінкових індикаторів ключових компетентностей у зазначених організаціях можна пояснити використанням ними різних стратегій, цілей, цінностей, а також регіональною специфікою їх діяльності. Наприклад, компетентність «саморозвиток», яка в більшості компаній посідала останні, або передостанні місця в рейтингу, у компанії «Бізнес-конструктор» посіла третє місце. Цей феномен можна пояснити превалюванням новаторської, адхократичної корпоративної культури в цій організації. Вважаємо, що питання впливу цінностей та корпоративної культури на формування компетентностей в організації варто вивчити більш детально при дослідженні механізмів розвитку ключових компетентностей (див. параграф 4.3).

Крім того, виявлена специфіка вираженості та змістовності ключових компетентностей на різних рівнях організаційної ієрархії (серед керівників та співробітників організацій). Розглянемо її на прикладі групи компаній «УКРГАЗ» (див. Додаток Е.1).

Варто відмітити, що, незважаючи на керівні посади, компетентність «лідерство» зайняла передостаннє місце серед інших компетентностей керівників. Проте, якщо порівняти кількісні показники зазначеної компетентності, бачимо, що у керівників вона набрала 7,59 балів, що суттєво вище, ніж у співробітників (7,02 балів). Це свідчить про вищий рівень підготовки керівників та досвід управління іншими.

Особливої уваги заслуговує компетентність «партнерство», яка у керівників посіла перше місце у рейтингу та набрала найвищий бал (8,60), тоді як у співробітників «партнерство» знаходилась в кінці рейтингу (6,92). Це вказує на те, що саме менеджери надають пріоритет міжособистісним взаємодіям, володіють здатністю будувати позитивні взаємовідносини, налагоджувати ефективну співпрацю у колективі, спонукати до досягнень у спільній діяльності.

Також у керівників і співробітників були виявлені співпадіння у середньому рівнях прояву таких компетентностей як «клієнтоорієнтованість»

(керівники – 7,9; співробітники – 7,46), «результативність» (керівники – 7,77; співробітники – 7,23), «комунікативність» (керівники – 7,76; співробітники – 7,15) та «цілеспрямованість» (керівники – 7,65; співробітники – 7,22). Цей факт свідчить, що зазначені компетентності важливі для успішної діяльності як на керівних посадах, так для співробітників, у яких немає підлеглих.

Такі компетентності як «ініціативність» та «саморозвиток» у керівників були розвинені на середньому рівні, тоді як у співробітників – на низькому. Це свідчить про важливість проявляти ініціативу, постійно займатися саморозвитком і підвищувати свій професійний рівень працівникам на керівних посадах.

Отже, бачимо у керівників «УКРГАЗ» поведінкові індикатори ключових компетентностей були розвинені на високому, або середньому рівнях та знаходяться в діапазоні від 8,60 до 7,30 балів за 10-бальною шкалою. Тоді як у співробітників «УКРГАЗ» поведінкові індикатори ключових компетентностей були розвинені на середньому, або низькому рівні та знаходились в нижчому діапазоні від 7,46 до 6,91. Це можна пояснити більш високою кваліфікацією керівників та їх здатністю проявляти необхідну поведінку в стандартних і нестандартних ситуаціях.

Варто відмітити, що також були простежені гендерні відмінності у вияві ключових компетентностей. Так, у жінок більш виражені такі компетентності як «клієнтоорієнтованість» та «саморозвиток» порівняно з чоловіками.

На основі *методу «Асесмент-центр»* проводилася оцінка знань, умінь та навичок та власне компетентностей із використанням відповідних вправ (табл. 4.4).

Так, шляхом проведення експрес-опитувань визначалася наявність спеціальних і загальних знань у персоналу організацій щодо компетентнісного виконання своїх професійних обов'язків: *високий рівень* – 20,62% (n = 73), *середній* – 54,80% (n = 194), *низький* – 24,58% (n = 87) респондентів. Хоча переважав середній рівень знань у респондентів, однак, викликав занепокоєння великий відсоток досліджуваних із низьким рівнем знань.

Наведемо окремі приклади необхідних знань для подальшого розвитку компетентності «цілеспрямованість» – технологія постановки «розумних цілей» (SMART+), «каскадування цілей» («дерево цілей»); «розвиток/саморозвиток» – інструменти розвитку та саморозвитку; «партнерство» – ролі в команді, види зворотного зв'язку; «комунікативність» – розуміння типів каналів комунікації в організації, технології комунікації та активного слухання; «клієнтоорієнтованість» – поняття зовнішніх та внутрішніх клієнтів в організації, технології роботи з клієнтами; «лідерство» – ресурси та функції менеджера, напрями управління персоналом, «ініціативність» – види проєктів, їх стадії, технології управління проєктами; «результативність» – поняття показників ефективності діяльності (KPI). Зазначимо, що найменший рівень знань щодо компетентнісного виконання обов'язків спостерігався при відповідях на питання блоку «лідерство», а найвищий – при відповідях на питання блоку «комунікативність».

Сформованість *умінь і навичок* у дорослих коливалися в таких межах: від 25,42% (n = 90) за *високим*, 56,22% (n = 199) – за *середнім*, 18,36% (n = 65) – за *низьким* рівнями. Отримані емпіричні кількісні дані можна обґрунтувати наявністю досвіду виробничої діяльності в людей дорослого віку, напрацюванням технологічних дій, сформованістю динамічного стереотипу поведінкових реакцій тощо.

Порівняльний аналіз сформованості знань у різних вікових групах показав, що в ранній дорослості узагальнений їх показник становив: 21,90% (*високий рівень*), 54,76% (*середній*); 23,33% (*низький*) досліджуваних. Тоді як у середній дорослості цей показник варіювався у респондентів у межах 18,75% (*високий*), 54,86% (*середній*) і 26,38% (*низький*) рівні. Працівники в ранній дорослості більш освічені у своїх функціональних обов'язках, однак не досконало знають норми професійної етики, не володіють стратегіями вирішення конфліктів. Співробітники організацій у віці середньої дорослості виявляють прогалини у питаннях планування своєї діяльності, індиферентно ставляться до інновацій у професійній сфері. Сформованість *умінь і навичок* у

фахівців ранньої дорослості за результатами експерименту проявилася у таких рівнях: 20,00% (*високий*), 58,85% (*середній*), 21,15% (*низький*). Ці показники фахівців у віці середньої дорослості були значно вищими, а саме: 33,33% (*високий*), 61,11% (*середній*) і 5,55% (*низький*). Отже, виявлено суттєву різницю між показниками когнітивно-діяльнісного компонента в ранній і середній дорослості, а саме: у першій групі вищий рівень знань, а в другій – умінь і навичок. Цей факт є закономірним, бо в ранній дорослості люди отримують знання у процесі професійної підготовки, а в середній дорослості – уміння і навички професійної діяльності на робочому місці. Недостатній рівень знань у середній дорослості пояснюється необхідністю оновлення знаннєвої складової з урахуванням індивідуальних потреб персоналу і вимог сучасного виробництва.

Отримані результати констатувального експерименту надали можливість проаналізувати рівні сформованості ключових компетентностей покомпонентно у досліджуваних групах (див. табл. 4.8).

Таблиця 4.8

Кількісні показники сформованості ключових компетентностей фахівців ранньої і середньої дорослості за структурними компонентами, n = 354

Компоненти	Група, к-сть (n)	Рівні прояву компетентностей (у % і ос.)		
		високий	середній	низький
Інформаційно-рефлексивний	рд (n =210)	29,52 (62)	48,09 (101)	22,38 (47)
	сд (n =144)	34,72 (50)	46,52 (67)	18,75 (27)
Мотиваційно-ціннісний	рд (n =210)	56,91 (120)	32,59 (68)	10,50 (22)
	сд (n =144)	54,91 (79)	35,26 (51)	9,83 (14)
Когнітивно-діяльнісний	рд (n =210)	24,76 (52)	55,24 (116)	20,00 (42)
	сд (n =144)	29,86 (43)	54,86 (79)	15,28 (22)
<i>Заг. показник</i>	n =354	38,42 (136)	45,48 (161)	16,10 (57)

Умовні позначення: рд – рання дорослість; сд – середня дорослість.

Отже, у констатувальному експерименті *інформаційно-рефлексивний компонент на високому рівні* розвинений лише у третини досліджуваних, при

чому у середній дорослості від виражений більшою мірою, ніж у ранній дорослості (29,52% – у ранній дорослості; 34,72% – у середній дорослості). Це свідчить, що лише третя частина респондентів здатні чітко усвідомлювати та оцінити власні здатності, а також, що з віком здатність посилюється та має прогресивний характер. Майже у половини досліджуваних (48,09% – у ранній дорослості; 46,52% – у середній дорослості) зазначений компонент розвинений на *середньому рівні*, що свідчить про те, що ці досліджувані лише частково усвідомлюють власні здатності. У п'ятій частини респондентів інформаційно-рефлексивний компонент розвинений на низькому рівні (22,38% – у ранній дорослості; 18,75% – у середній дорослості). Тобто вони недостатньо усвідомлюють власні здатності.

Також було зафіксовано превалювання *мотиваційно-ціннісного компонента* з високим рівнем його прояву (56,91% – у ранній дорослості; 54,91% – у середній дорослості). Ці результати засвідчують, що у трохи більше половини респондентів переважає внутрішня мотивація. Детермінантами мотивації у них виступають бажання бути значущим у професійній сфері, потреба у спілкуванні, прагнення до самоствердження й визнання та реалізації креативних ідей, досягненні життєвих стратегій, прагнення до особистісного зростання тощо. У третини досліджуваних (32,59% – у ранній дорослості; 35,26% – у середній дорослості) простежений *середній рівень* розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, що вказує те, що у них зазвичай спостерігається варіативність мотивації та її залежність від зовнішніх умов, існуючих в організації. Низький рівень виявлено у десятій частини досліджуваних (10,50% – у ранній дорослості; 9,83% – у середній дорослості), що свідчить про недостатній рівень їх мотивації та переважання у зазначеній вибірці зовнішньої негативної мотивації. Спостерігалася обмеженість щодо використання креативних ідей, праця сприймалася ними як рутинний обов'язок, що призводило до їх пасивності й безвідповідальності.

Окрім того, за результатами експерименту виявлено не значні кількісні результати *когнітивно-діяльнісного компонента* з високим рівнем його

прояву, який констатовано лише у меншій третині досліджуваних (24,76% – у ранній дорослості і 29,86% – у середній дорослості). Вони виконують вимоги організацій та керівників щодо їх поведінки, ефективно вирішують професійні завдання та можуть бути прикладом для наслідування іншим співробітникам. У більшій половині респондентів простежений *середній рівень* (55,24% – у ранній дорослості і 54,86% – у середній дорослості). Вони частково виконують вимоги компанії щодо їх поведінки, у важливих життєвих ситуаціях можуть виявляти наполегливість у досягненні виробничих здобутків, проте не завжди ефективні при виконанні професійних завдань. *Низький рівень* розвитку зазначеного компонента констатовано у п'ятій частині досліджуваних (20,00% – у ранній дорослості; 15,28% – у середній дорослості). Вони досягають посередніх виробничих результатів, володіють обмеженою наполегливістю у якісному виконанні поставлених завдань, а їх поведінка не відповідає очікуванням керівництва організації, що може зумовити такі наслідки як негативний вплив на продуктивність усього відділу, зменшення конкурентоздатності, незадоволення внутрішніх і зовнішніх клієнтів та ін. Вони не завжди відкриті до змін власної поведінки в силу своєї зайнятості й ригідності.

Отже виявлено, що у досліджуваних найкраще розвинений мотиваційно-ціннісний компонент, у них превалює внутрішня мотивація над зовнішньою позитивною і зовнішньою негативною. А найменш розвинений – когнітивно-діяльнісний компонент. Досліджувані схильні використовувати у професійній діяльності старі, традиційні та перевірені способи роботи, що забезпечували їх успішну діяльність у минулому, що знижує їх ефективність при виконанні професійних завдань у конкурентному середовищі.

Другий етап констатувального експерименту включав діагностику ключових компетентностей за допомогою відповідних методик до кожної компетентності (див. табл. 4.2).

Діагностична методика «Сенсожиттєві орієнтації» (СЖО) (авт. Дж. Крамбо та Л. Махолік, адапт. Д. Леонтьєва) [207] дозволила дослідити

компетентність «цілеспрямованість», а також мотиваційну тенденцію постановки життєвих цілей досліджуваними. Ціннісно-змістові орієнтації детермінують специфіку ставлення особистості до різних аспектів життя, визначають її діяльність і поведінкові реакції. Загальновідомо, що вони мають високу стабільність, а тому їх вимірювання є доволі інформативним. Окрім того, вони виступають надійним чинником особистісного й професійного розвитку (табл. 4.9, див. Додаток Е.2).

Таблиця 4.9

Кількісні показники рівнів сенсожиттєвих орієнтацій дорослих, n = 354

Група, к-сть (n)	рівень	Кількісні показники жит. орієнтацій (у %)					
		загаль- ний	цілі	процес	результат	ЛК- Я	ЛК- життя
Групи 1-2, рд (n=210)	високий	28,56	26,65	24,75	22,37	28,57	28,56
	середній	45,22	49,98	46,17	45,22	38,10	65,21
	низький	26,18	23,33	29,03	32,37	33,28	6,19
Групи 1-2, сд (n=144)	високий	48,58	68,70	47,88	40,25	38,17	34,70
	середній	43,72	30,54	36,09	58,99	58,99	63,15
	низький	7,63	0,69	15,96	0,69	2,08	2,08
Всього (n=354)	високий	36,72	43,79	34,18	29,67	33,33	31,07
	середній	44,63	42,09	42,09	50,85	52,82	64,41
	низький	18,65	14,12	23,73	19,49	13,84	4,52

Умовні позначення: група 1 – компанія «Бізнес-конструктор», «КСУ», редакція журналу «ЖКГ», «СТЕК», «ІЕОЕ»; група 2 – група компаній «УКРГАЗ»; рд – рання дорослість; сд – середня дорослість;

Результати таблиці 4.9 показали, що *високий рівень* сформованості життєвих цілей (за субшкалою «цілі») властивий 43,79 % досліджуваним, вони орієнтовані на майбутнє, осмислено підходять до цілепокладання, виявляють цілеспрямованість у досягненні мети. *Середній* – 42,09 % досліджуваним, вони мають бачення життєвих цілей на майбутнє та частково визначилися зі своїми життєвими поглядами. *Низький* – 14,12 % досліджуваним, що свідчить про їх недостатню цілеспрямованість, нездатність знайти своє покликання, життя

сьогоднішнім і вчорашнім днем. Отже, більшості досліджуваних притаманні високі та середні рівні прояву сформованості життєвих цілей. Проте це також може свідчити про прояви прожектерства (життєві плани часто не мають реального підґрунтя щодо їх реалізації). Тому для більш детального аналізу необхідно врахувати показники за іншими шкалами.

Високий рівень за субшкалою «процес життя або інтерес й емоційна насиченість життя» був виявлений у третини досліджуваних (34,18%), що характеризувало їх цікаве, емоційно насичене й наповнене сенсом життя. Проте у випадках їх співвідношення із низькими показниками за іншими шкалами у окремих респондентів спостерігалися гедоністичні нахили (життєва позиція зводилася до сьогодення без визначення кінцевої мети). *Середній рівень* був зафіксований у 42,09% респондентів, вони зазвичай сприймали своє життя як цікаве та емоційно насичене. *Низький* – у 23,73%, досліджувані демонстрували незадоволеність життям та вважали його нецікавим, порожнім, рутинним і безцільним.

За субшкалою «результативність життя» *високий рівень* виявили у 29,67%, які виявляють достатню задоволеність життям і його результатами, *середній* – у 50,85%, які частково задоволені життям, *низький* – у 19,49 %, яким притаманне почуття фаталізму, незадоволеності прожитою частиною життя.

За субшкалою «локус контролю – Я» *високий рівень* виявили у 33,33% досліджуваних, яким властиве сприйняття себе як сильної особистості, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про сенс життя, *середній* – у 52,82%, у них простежується ситуативна психологічна залежність від думки інших людей і певних обставин, *низький* – у 13,84 % досліджуваних, вони відчувають зневіру у власні сили та почуття невідповідності щодо вирішення життєвих ситуацій.

Високий рівень за субшкалою «локус контролю – життя» був простежений у 31,07 % респондентів, які були спроможними приймати самостійні рішення і втілювати їх у життя. *Середній рівень* виявили майже дві

третини досліджуваних (64,41 %), яким було притаманно в основному контролювати своє життя, приймати переважно відповідальні рішення, втілювати їх у життя. *Низький рівень* був властивий лише 4,52% респондентам, які вважали, що життя непідвладне особистісному контролю і керувати ним немає ніякого сенсу.

Із метою встановлення вікових особливостей досліджуваних і співвідношення субшкал між собою був проведений аналіз їх середніх значень (табл. 4.10).

Таблиця 4.10

**Кількісні середні показники рівнів сенсожиттєвих орієнтацій
дорослих, n = 354**

Група, к-сть (n)	Показник (\bar{X}), у балах					
	загальний показник СЖО	цілі	процес	результат	ЛК-Я	ЛК-життя
Група 1, рд (n=108)	109,57	32,03	31,61	25,15	18,33	33,93
Група 1, сд (n=73)	116,59	36,29	33,68	29,05	23,32	34,37
Група 1, заг (n=181)	112,38	33,75	32,45	26,73	22,19	34,11
Група 2, рд (n=102)	109,02	32,46	31,04	25,25	21,53	33,68
Група 2, сд (n=71)	116,63	36,45	33,92	28,53	23,29	33,67
Група 2, заг (n=173)	111,97	33,41	31,46	26,72	22,25	33,39
Всього (n=354)	111,78	33,36	31,92	26,22	21,69	34,45

Умовні позначення: ті ж самі

Зазначимо, що результати у першій групі та другій групі (в різних компаніях) суттєво не відрізнялися, що довело незначний вплив зовнішніх умов на формування сенсожиттєвих орієнтацій особистості.

У процесі діагностування респондентів досліджені сенсожиттєві орієнтації, що належать до трьох складових життєдіяльності і є часовими орієнтаціями життя: ціллю (майбутнім), процесом (теперішнім) і результатом (минулим). Так, було простежено, що в ранній та середній дорослості досліджувані більш орієнтовані на майбутнє – цілі (32,25 балів у рд, 36,37

балів – у сд), а найменш орієнтовані на минуле – результат (25,20 балів у рд, 33,80 – у сд).

При аналізі середніх значень зафіксовані найвищі показники для субшкали «локус контроль – життя», що свідчить про спроможність досліджуваних приймати самостійні рішення і втілювати їх у життя. Також встановлено, що кількісні показники за вищезазначеною субшкалою не залежать від вікової категорії досліджуваних і коливаються в незначних межах: від 33,93 балів (група 1, рд) і 33,68 балів (група 2, рд) відповідно до 34,37 балів (група 1, сд) і 33,67 балів (група 2, сд), що свідчить про стійкість досліджуваного явища.

При аналізі середніх значень зафіксовані найнижчі показники для субшкали «локус контролю – Я», що доводить наявність певної невіри респондентів у свої сили при здійсненні контролю подій власного життя, неспроможність до розробки і реалізації життєвих стратегій. Проте, із віком простежується позитивна динаміка щодо зростання середнього значення у досліджуваних групах ранньої і середньої дорослості: від 18,33 балів (група 1, рд) і 21,53 балів (група 2, рд) відповідно до 23,32 балів (група 1, сд) і 23,29 балів (група 2, сд). Вважаємо, що таку динаміку можна обґрунтувати набуттям респондентами певного професійного досвіду, який призводить до більшої впевненості у цілеспрямованості власного життя і спроможності більш ефективно ним керувати.

Діагностична методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» (авт. С. Кузікова) [191] використовувалася із метою дослідження компетентності «саморозвиток» та визначення стану психологічних ресурсів саморозвитку особистості, актуалізація яких сприяла становленню суб'єкта особистісного зростання. Методика передбачала отримання експериментальних даних за трьома шкалами: *потреба, умови й механізми саморозвитку* (табл. 4.11 та Додаток Е.3).

Таблиця 4.11

Кількісні показники розподілу респондентів дорослого віку за рівнями актуалізації ресурсів саморозвитку, n = 354

Група, к-сть	рівень	Показники ресурсів саморозвитку (у %)							
		загальний		потреба		умови		механізми	
		п	%	п	%	п	%	п	%
Групи 1-2, рд (n=210)	високий	88	41,89	55	26,18	87	41,41	56	26,66
	середній	98	46,65	111	52,84	68	32,37	121	57,60
	низький	24	11,42	44	20,94	55	26,18	33	15,71
Групи 1-2, сд (n=144)	високий	83	57,60	72	49,97	102	70,79	14	9,72
	середній	58	40,25	56	38,86	37	25,68	90	62,46
	низький	3	2,08	16	11,10	5	3,47	40	27,76
Всього (n=354)	високий	171	48,31	127	35,88	189	53,39	70	19,77
	середній	156	44,07	167	47,17	105	29,66	211	59,61
	низький	27	7,62	60	16,95	60	16,95	73	20,62

Умовні позначення: ті ж самі.

Високий рівень за шкалою «потреба саморозвитку» виявлено у 35,88 % досліджуваних, що свідчить про їх актуалізовану потребу в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, експансії – розширенні світу, оволодінні ним. *Середній рівень* прояву досліджуваного показника виявлено майже в половини обстежених осіб (47,17 %), вони проявляють часткову відкритість, інтерес до навколишнього світу. *Низький* – у 16,95 %, досліджувані недостатньо зацікавлені в особистісному зростанні та демонструють закритість до навколишнього світу,

Із віком зафіксовано зростання відсотку досліджуваних за високим рівнем від 26,18 % у ранній дорослості до 49,97 % у середній дорослості. Отже, з віком у досліджуваних актуалізується потреба в особистісному зростанні, самовдосконаленні, насиченості життя і його експансії.

Встановлено, що переважній кількості респондентів (53,39 %) притаманний *високий рівень* прояву шкали «умови особистісного

саморозвитку». Такі досліджувані виявляють позитивне самосприйняття, зрілість «Я», автономність і незалежність у прийнятті рішень і власних діях, визначеність щодо життєвої мети. Їх сенс буття детермінується активними життєвими стратегіями. Близько третини респондентів (29,66 %) виявили *середній рівень* прояву досліджуваного показника, вони проявляють часткову пошукову активність і сприйнятливість до нового. У менше п'ятої частини досліджуваних (16,95 %) виявлений *низький рівень*, вони виявляють залежність від думки оточуючих у процесі прийняття рішень, недостатньо толерантні до нового та невизначені у власних цілях.

Варто зазначити, що з віком відсоток респондентів із проявами високого рівня за шкалою «умови особистісного саморозвитку» суттєво зростає: від 41,41 % у ранній дорослості до 70,79 % у середній дорослості. Тобто, у осіб ранньої дорослості дещо частіше проявлялася невпевненість в собі, низька диференційованість образу «Я», недостатній розвиток довільності тощо. Отже, умови як психологічні ресурси забезпечення саморозвитку особистості у віці середньої дорослості більш актуалізовані порівняно із віком ранньої дорослості.

Високий рівень за шкалою «механізми саморозвитку» виявлено у 19,77 % досліджуваних, що свідчить про їх прагнення до автентичності, самоаналізу, усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним «Я», чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції і самотворення. *Середній рівень* – у більшій половині досліджуваних (59,61 %), вони частково здатні до самопізнання рефлексії та саморегуляції. *Низький* – у п'ятій частині досліджуваних (20,62 %), вони недостатньо прагнуть до автентичності та нівелювання розбіжності між реальним і бажаним «Я», ригідні та недостатньо сприйнятливі до зворотного зв'язку та володіють недостатнім рівнем самотворення.

У процесі дослідження вікових особливостей виявлено, що, людям ранньої дорослості були притаманно більш високі прояви за вказаною шкалою у порівнянні з віком середньої дорослості: 26,66 % – у ранній дорослості та лише 9,72 % – у середній дорослості. Отже, у респондентів середнього віку

дорослості зафіксовано дещо знижений рівень саморегуляції. Такі респонденти, оволодівши певним професійним досвідом, досягли відповідного рівня кваліфікації, опанували необхідні професійні компетентності й не бачили подальших перспектив власного розвитку, не виявляли потреби цілеспрямованої роботи над собою і задовольнялися досягнутими результатами, не полишаючи зони комфорту. Водночас респонденти вікової категорії ранньої дорослості перебували у фазі професійного становлення, активно конкурували з колегами, а тому виявляли більш високу актуалізацію механізмів саморозвитку. Це пов'язано із особливостями цієї вікової категорії, а саме: самовизначенням, плануванням життєвого шляху, постановкою життєвої мети, що дозволяє їм вибудовувати ефективні індивідуальні стратегії розвитку.

Середнє значення актуалізації ресурсів саморозвитку в досліджуваних групах (\bar{x}) на етапі констатувального експерименту наведено в табл. 4.12.

Таблиця 4.12

Кількісні показники середніх значень актуалізації ресурсів саморозвитку, n = 354

Група, к-сть (n)	Показник (\bar{x}), у балах			
	загальний	потреба	умови	механізми
Група 1, рд (n=108)	106,2	37,06	36,3	38,04
Група 1, сд (n=73)	120,8	39,38	40,81	36,05
Група 1, заг (n=181)	113,5	38,67	39,4	37,46
Група 2, рд (n=102)	105,8	36,4	38,01	38,12
Група 2, сд (n=71)	119,6	39,55	37,85	35,94
Група 2, заг (n=173)	112,7	38,58	37,97	37,18
Всього (n=354)	113,1	38,63	38,66	37,32

Умовні позначення: ті ж самі.

Згідно з табл. 4.12 значення загального показника (\bar{x}) становить 113,1. Середнє значення актуалізації ресурсів саморозвитку коливається в межах 105,8–120,8. Воно закономірно зростає з віком (порівнювані групи ранньої і середньої дорослості) у діапазоні від 106,2 до 120,8 (група 1) і від 105,8 до

119,6 (група 2), що свідчить про актуалізацію потреби в самовдосконаленні дорослих, становлення їх позитивного самосприйняття та зрілості «Я».

Методика «Діагностика загального рівня комунікабельності» (авт. В. Ряховський) [428] використовувалася для оцінки компетентності «комунікативність» (див. табл. 4.13 та Додаток Е.4).

Таблиця 4.13

Кількісні показники рівнів прояву комунікабельності, n = 354

Група, к-сть (n)	Рівні прояву комунікабельності (у %)		
	високий	середній	низький
Групи 1-2, рд (n=210)	69,97	24,28	5,71
Групи 1-2, сд (n=144)	58,99	37,47	3,47
Всього (n=354)	65,54	29,66	4,80

Умовні позначення: ті ж самі.

Високий рівень розвитку комунікабельності було простежено у більшій половині досліджуваних (69,97 % – у ранній дорослості; 58,99 % – у середній дорослості). Вони у спілкуванні проявляють гнучкість, емоційну стійкість, толерантність і витримку при вирішенні конфліктів, володіють уміннями спілкуватися усно і письмово. Вважаємо, що високий рівень прояву комунікабельності у дослідженні можна обґрунтувати контингентом респондентів, серед яких переважали фахівці з вищою освітою, менеджери різних компаній, які часто спілкуються з іншими людьми і оволоділи вербальним і невербальним (жести, міміка, вираз обличчя, погляд очей тощо) спілкуванням.

Середній рівень виявлено у третій частині досліджуваних (24,28 % – у ранній дорослості; 37,47 % – у середній дорослості). Вони у спілкуванні не завжди бувають коректними, витриманими й емоційно стійкими, при вирішенні конфліктів можуть проявляти ознаки нетерпимості, однак у некритичних ситуаціях вміють спілкуватися усно й письмово.

Низький рівень виявлено у незначній частині респондентів (5,71% – у ранній дорослості; 3,47% – у середній дорослості). Вони у спілкуванні часто

бувають некоректні, невитримані й емоційно нестійкими, допускають етичні й граматичні помилки в усному та письмовому мовленні.

За результатами тестування встановлено певні особливості у спілкуванні респондентів різних вікових груп. Так, у осіб віку середньої дорослості комунікабельність на високому рівні простежувалася рідше, ніж у представників ранньої дорослості (на 10,98 %). Отримані результати можна пояснити більшою комунікативною активністю осіб ранньої дорослості в умовах їх професійного становлення і бажанням професійного зростання. Водночас респонденти вікової групи середньої дорослості практично досягли своїх професійних вершин, зайняли певні посади і не бажали обмінюватися інформацією у повному обсязі («втомилися комунікувати»).

Отже, у більшості дорослих людей згідно результатів констатувального експерименту виявлений високий рівень комунікабельності, що можна пояснити накопиченим досвідом спілкування. Це супроводжується наявністю використання у взаємодії компетентнісних знань і вмінь дорослих і їх готовністю обмінюватися інформацією між собою й іншими людьми.

Методика «Визначення стилів міжособистісної взаємодії» (авт. С. Максимов, Ю. Лобейко) [426] використовувалася з метою діагностики компетентності «партнерство», активності-пасивності при міжособистісних взаємодіях (табл. 4.14 та Додаток Е.5).

Таблиця 4.14

Кількісні показники рівнів прояву міжособистісної взаємодії, n = 354

Група, к-сть (n)	Рівень прояву міжособистісної взаємодії (у %)		
	високий	середній	низький
Групи 1-2, рд (n=210)	59,02	39,98	0,95
Групи 1-2, сд (n=144)	57,43	41,32	1,18
Всього (n=354)	57,06	41,53	1,41

Умовні позначення: ті ж самі.

Високий рівень прояву міжособистісної взаємодії зафіксовано у більшій половині досліджуваних (57,06 %), що віддзеркалював спрямованість

особистості до взаємодії з людьми і визначав стиль співробітництва, *середній* – у 41,53%, що свідчить про часткове прагнення до співпраці з іншими, *низький* – у 1,41 %, вони пасивні в груповій діяльності, зорієнтовані на індивідуальний стиль співробітництва, не виявляють особливого бажання співпрацювати з іншими. Отже, у дорослих переважно спостерігалися партнерські зв'язки. Вони проявляли здатність до виконання групових завдань і розподілу відповідальності між собою. Вважаємо, що це є надзвичайно важливим для професійної діяльності, бо робота в колективі передбачає тісну співпрацю співробітників між собою.

У процесі дослідження вікових особливостей було простежено зниження кількості респондентів з високим рівнем міжособистісної взаємодії в досліджуваних віку середньої дорослості порівняно з віком ранньої дорослості від 59,02 % – у ранній дорослості до 57,43 %– у середній дорослості. Це свідчить, що представники ранньої дорослості доволі відкриті у комунікаціях, надають перевагу груповій діяльності, готові співпрацювати в команді та обмінюватися інформацією між собою й іншими людьми, тоді як представники середньої дорослості більш усамітнені, відокремлені, менш гнучкі у взаємодіях та не мають потреби ділитись інформацією й розподіляти відповідальність із командою.

Діагностична методика «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта» (авт. Ф. Нердингер, адапт. А. Кіселевої) [257] застосовувалася із метою оцінки компетентності «клієнтоорієнтованість», рівня вияву орієнтації персоналу різних організацій на клієнта. Вона передбачала вимірювання емоційної стабільності, зговірливості, сумлінності особистості, які виступають специфічними показниками клієнтоорієнтованості (див. табл. 4.15 та Додаток Е.6).

Таблиця 4.15

Кількісні показники рівнів орієнтацій персоналу на клієнта, n = 354

Група, к-сть (n)	Рівень	Кількісні показники орієнтацій персоналу на клієнта (у %)			
		загальний	емоційна стабільність	зговірливість	сумлінність
Групи 1-2, рд (n=210)	високий	0,95	1,90	2,86	12,85
	середній	54,26	54,26	40,94	60,93
	низький	44,74	43,79	56,17	26,18
Групи 1-2, сд (n=144)	високий	11,11	8,33	4,86	15,27
	середній	61,07	48,58	54,14	74,95
	низький	27,76	43,03	40,94	9,72
Всього (n=354)	високий	4,52	4,52	3,67	13,84
	середній	57,06	51,98	46,33	66,67
	низький	38,42	43,50	50,00	19,49

Умовні позначення: ті ж самі.

Варто зазначити, що найкраще розвинутим у респондентів виявився показник «сумлінність». Проте, на *високий рівень* його розвитку вказали лише 13,84% респондентів. Таким респондентам у взаємодіях притаманна порядність, надійність, старанність, виконавчість, дисциплінованість, відповідальність, орієнтація на кінцевий результат. Майже дві третини опитаних виявили *середній рівень* прояву досліджуваного показника (66,67%) і близько п'ятої частини – *низький* (19,49%).

Проміжні позиції займав такий показник орієнтації на клієнта як «емоційна стабільність», який охарактеризував стресостійкість особистості, її емпатійність, врівноваженість, емоційну керованість. *Високий рівень* його розвитку виявлено лише в 4,52% опитаних, *середній* – у 51,98%, *низький* – у 43,50%.

Найменш розвиненим виявився показник «зговірливість». На *високий рівень* його прояву вказали лише 3,67%, на *середній* – 46,33%, а на *низький* – 50,00% респондентів. У таких осіб превалював індивідуалізм, інтровертність,

байдужість, відсутність навичок міжособистісного спілкування, впертість тощо. Отримані дані довели необхідність проведення роботи щодо подальшого розвитку вказаних показників.

За результатами проведеної діагностики встановлено, що *високий рівень* розвитку інтегрального показника орієнтації на клієнта на етапі констатувального експерименту проявився лише у 4,52 % опитаних, вони домовляються з клієнтами на взаємовигідних умовах, чітко виявляють потреби клієнтів та цілком відповідають їх очікуванням, *середній* – у 57,06%, вони частково здатні до ефективної взаємодії з клієнтами, здатні проявляти сумлінність і бути емоційно стабільними при взаємодії з проблемними клієнтами, *низький* – у 38,42%, це вказує на нездатність цієї категорії досліджуваних домовлятися з внутрішніми та зовнішніми клієнтами, неконкурентоспроможність, невміння визначати й відповідати очікуванням клієнтів відносно якості продуктів діяльності. Проведений аналіз отриманих результатів рівня розвитку досліджуваних компонентів й інтегрального показника досліджуваного феномена засвідчив наявність значних резервів щодо можливостей їх розвитку.

Із метою встановлення вікових відмінностей досліджуваних був використаний порівняльний аналіз отриманих результатів для осіб ранньої і середньої дорослості. У межах показників орієнтації на клієнта була виявлена вікова позитивна динаміка за високим і середнім рівнями. Так, у віковій групі середньої дорослості зафіксовано більші значення показників «емоційна стабільність», «зговірливість» і «сумлінність» за високим рівнем (відповідно 8,33 %, 4,86 %, 15,27 %) порівняно із респондентами ранньої дорослості (відповідно 1,90 %, 2,86 %, 12,85 %). Найменшого приросту зазнав показник «зговірливість» (+2), а найбільшого – «емоційна стабільність» (+6,43). Отже, з'ясовано, що з віком персонал виявляє кращу емоційну стабільність.

Таким чином, можна зробити висновок, що у зв'язку з ростом рівнів споживання клієнтами послуг підвищуються вимоги до співробітників

організацій щодо їх обслуговування. Для того, щоб надавати конкурентоспроможну послугу споживачам, дорослим потрібно працювати над собою і власною поведінкою. Особливу увагу необхідно приділяти «зговірливості», точніше, здатності більш гнучко вести комунікацію з клієнтом і надавати пріоритет його потребам.

Діагностична методика «Визначення лідерських здібностей» (авт. Є. Жарікова, Є. Крушельницький) [426] використовувалася для оцінки ключової компетентності «лідерство». Методика дозволила з'ясувати рівень розвитку організаторських і комунікативних якостей особистості, що детермінують її здатність бути лідером у колективі (табл. 4.16 та Додаток Е.7).

Таблиця 4.16

**Кількісні показники розвитку лідерських здібностей особистості
дорослого, n = 354**

Група, к-сть (n)	Рівні прояву лідерських здібностей (у %)		
	високий	середній	низький
Групи 1-2, рд (n=210)	4,28	57,59	38,09
Групи 1-2, сд (n=144)	16,66	58,99	24,29
Всього (n=354)	9,32	58,19	32,49

Умовні позначення: ті ж самі.

Встановлено, що *високий рівень* прояву лідерських здібностей на констатувальному етапі експерименту проявився лише в десятої частини обстежених (9,32 %), вони здатні долати перешкоди на шляху до мети, проявляють наполегливість, терплячість, оптимістичні, сприйнятливі до нового, надійні, витривалі та психічно стійкі, *середній* – у більшій половині досліджуваних (58,19 %), у них простежено нестійке прагнення бути лідером, потреба в заохоченні, схваленні, підтримці й допомозі, вони здатні змінювати стиль поведінки залежно від умов, при сприятливому оточенні можуть проявляти організаторські вміння, а *низький* – у третини досліджуваних (32,49%), вони індіферентні до лідерства, недостатньо вимогливі до себе й інших, не схильні проявляти рішучість, володіють недостатньою

наполегливістю, виконавчістю та витримкою для управління іншими людьми, у них відсутнє прагнення допомагати іншим та не сформовані комунікативні та організаторські уміння. Можна стверджувати про недостатню сформованість лідерських якостей у діагностованих осіб. Таким чином, дослідження розвитку «лідерства» доводить, що більшість дорослих недостатньо готові до виконання управлінської роботи. У компаніях немає значної кількості підготовленого кадрового резерву, тобто співробітників, які здатні при необхідності зайняти управлінські позиції.

При аналізі вікових особливостей сформованості досліджуваного феномена зафіксовано, що в осіб ранньої дорослості лідерські якості на високому рівні простежувалися набагато рідше, ніж у представників середньої дорослості (4,28 % – у ранній дорослості, 16,66 % – у середній дорослості). Прояв лідерських якостей на *середньому рівні* превалював, у різних вікових групах був приблизно однаковий і коливався у невеликому діапазоні (57,59 % – у ранній дорослості, 58,99 % – у середній дорослості). *Низький рівень* лідерських здібностей виявлено у 38,09 % осіб ранньої дорослості, а в осіб середньої дорослості – відповідно у 24,29 %. Отже, досліджувані середньої дорослості більш спроможні до ефективного впливу на колег у порівнянні з досліджуваними ранньої дорослості.

Отже, можна констатувати, що з віком у процесі набуття відповідного професійного досвіду в людей середньої дорослості формуються виражені лідерські якості – контактність, комунікабельність, доброзичливість, наполегливість, автономність, працездатність, рішучість, незалежність, самокритичність, вимогливість, виконавчість, стресостійкість, адаптованість, оптимістичність, колективний стиль діяльності тощо.

Для оцінки компетентності «результативність» використовувався *метод «МВО»* (авт. П.Друкер, адапт. і модиф. В. Помилуйко). Так, аналізувалися результати діяльності співробітників за ключовими показниками їх ефективності. Індикаторами успішності виступали своєчасність та якість

виконання посадових обов'язків. Ключові показники ефективності (КРІ) піддавалися кількісному вимірюванню для оцінки ефективності діяльності фірми, відділу, окремого працівника. Матриці МВО, створені для різних посад подані у Додатку Е.9. Експериментальні дані, отримані за методикою, наведені у таблиці 4.17. та Додатку Е.8.

Таблиця 4.17

Кількісні показники рівнів результативності виконання посадових обов'язків за методом «МВО», n = 354

Група, к-сть (n)	Рівні прояву результативності (у %)		
	високий	середній	низький
Групи 1-2, рд (n=210)	13,33	50,93	35,70
Групи 1-2, сд (n=144)	16,00	61,33	22,61
Всього (n=354)	16,67	53,67	29,66

Умовні позначення: ті ж самі.

Як засвідчують дані табл. 4.17, *високий рівень* простежено у 16,67 % досліджуваних, вони перевиконують, або виконують показники ефективності своєї роботи більше ніж на 80%, виявляють високу результативність та ефективність у професійній діяльності. *Середній* – у 53,67 %, вони частково виконують показники ефективності, за сприятливих умов проявляють результативність і ефективність. *Низький* – у 29,66 %, вони регулярно не виконують показники ефективності і задовольняються посередніми результатами діяльності.

У процесі дослідження вікових особливостей виявлено, що високий рівень результативності у середній дорослості вищий, ніж у ранній (13,33 % – у ранній дорослості, 16,00 % – у середній дорослості). Зазначене явище можна пояснити вдосконаленням і більшим досвідом професійної діяльності дорослих середньої дорослості порівняно із дорослими ранньої дорослості.

Таким чином, можна зробити висновок, що результативність залежить від ряду соціально-психологічних показників, зокрема від досвіду професійної діяльності дорослих та вдосконалення її організації, інтенсивності і

напруженості праці, мотивації працівників, орієнтованості на досягнення цілей, досяжності поставлених завдань, чіткої регламентації професійних функцій, раціональності оплати праці, наявності перспективи та ін. Орієнтованість на досягнення цілей, справедливість оплати праці забезпечуються завдяки впровадженню ключових показників ефективності роботи. Вони мають бути «напруженими», тобто для досягнення результатів працівнику постійно потрібно докладати зусилля. Оплата праці повинна на пряму залежати від результатів праці співробітника.

Для дослідження компетентності «ініціативність» була використана методика «Виявлення адаптивних і неадаптивних проявів ініціативності, здатності піднятися над вимогами ситуації» (авт. В. Помилуко) [319]. Результати діагностики (частини Б) наведені у табл. 4.18 та Додатку Е.10.

Таблиця 4.18

Кількісні показники рівнів прояву ініціативності дорослих, n = 354

Група, к-сть (n)	Рівень прояву ініціативності (у %)		
	високий	середній	низький
Групи 1-2, рд (n=210)	23,80	33,32	42,84
Групи 1-2, сд (n=144)	25,75	48,07	26,12
Всього (n=354)	24,01	46,61	29,38

Умовні позначення: ті ж самі.

Високий рівень розвитку ініціативності виявлено у четвертій частині досліджуваних (24,01 %). Вони здатні виконувати більше, ніж вимагається, впроваджувати власні ініціативи у практичній діяльності, проявляти надситуативну активність і підніматися над вимогами ситуації. *Середній рівень* розвитку ініціативності встановлено у меншій половині досліджуваних (46,61 %). Вони здатні виконувати покладені на них обов'язки, проявляти ситуативну активність, діяти за ситуацією, висувати ініціативи та іноді реалізовувати їх на практиці. *Низький рівень* притаманний 29,38 % досліджуваним, вони виявляли пасивність, або вимушену ситуативну активність та зазвичай не були схильні пропонувати власні ініціативи.

Аналіз даних доводить, що в процесі констатувального експерименту *високий рівень* у групах ранньої і середньої дорослості відрізнявся несуттєво (рд – 23,80 %, ср – 25,75 %). Однак, спостерігалися значні відмінності серед дорослих ранньої і середньої дорослості у сформованості ініціативності *на середньому* (рд – 33,32 %, ср – 48,07 %) та *низькому* (рд – 42,84 %, ср – 26,12 %) рівнях. Дані засвідчують, що досліджувані середньої дорослості більш схильні пропонувати власні ініціативи та виконувати покладені на них обов'язки, більш активні у порівнянні з досліджуваними ранньої дорослості.

Отже, можна зробити висновок, що ініціативність дорослих після 40 років не знижується, а зростає. Можемо пояснити цю обставину тим, що в період середньої дорослості людям більшою мірою властиві такі риси як автономність і рішучість у прийнятті рішень і відстоюванні власної думки, відповідальність, ніж у період ранньої дорослості.

Методика також надала можливість виявити адаптивні та неадаптивні прояви ініціативності дорослих, що вказують на відповідність чи невідповідність цілей діяльності способам їх реалізації (частина А методики). Так, у 59,32 % досліджуваних спостерігався той чи інший прояв неадаптивної ініціативності («залежний», «асоціальний», «деструктивний», «алогічний», або «словесний»).

Для визначення загальної тенденції адаптивних і неадаптивних проявів ініціативності були розраховані середні значення за кожною шкалою (де можна було набрати від +10 до -10 балів). Значення більші одиниці вказували на адаптивні прояви ініціативності, менші (-1) – на неадаптивні, близькі до нуля – на схильність до неадаптивних проявів у зазначеної вибірки. Так, були виявлені адаптивні прояви ініціативності за шкалами «просоціальна – асоціальна ініціативність» (3,15), «конструктивна – деструктивна ініціативність» (2,03), «вільна – залежна ініціативність» (1,91), що свідчить про здатність досліджуваних діяти із врахуванням інтересів групи, мати просоціальну спрямованість («соціальна ініціативність»), створювати нові елементи для подальшого розвитку («конструктивна ініціативність») та бути

незалежними («вільна ініціативність») у процесі втілення новаторських ідей. Схильність до неадаптивних проявів у досліджуваних була виявлена за шкалами «інтелектуальна – алогічна ініціативність» (0,41), «словесна – практична ініціативність» (0,93), що свідчить про спроможність досліджуваних йти на непродуманий ризик, до вияву ініціатив, які йдуть врозріз життєвій стратегії («алогічна ініціативність») та недостатній реалізації задуманого на практиці («словесна ініціативність»). Отже, люди дорослого віку при реалізації ініціатив недостатньо продумують стратегію їх реалізації та часто мають складнощі при втіленні новаторських ідей на практиці.

Загальні результати проведення другого етапу констатувального експерименту презентовані у вигляді гістограми (див. рис. 4.2).

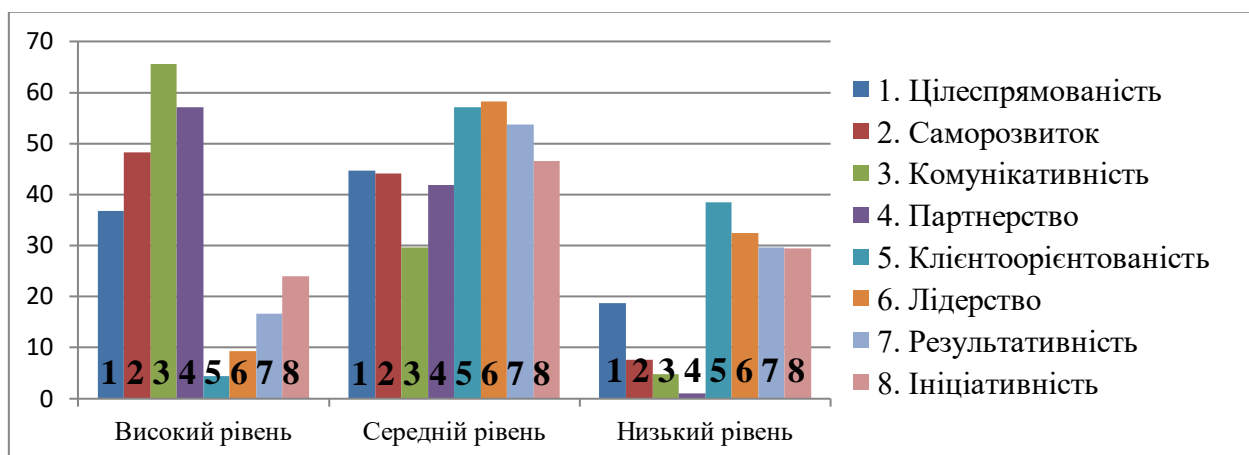


Рис. 4.2. Кількісні показники розподілу рівнів сформованості ключових компетентностей досліджуваних ранньої і середньої дорослості (n = 354, у %)

Як видно з гістограми, найбільш розвиненими компетентностями загальної вибірки є «комунікативність» і «партнерство». Досліджувані, у яких розвинені зазначені компетентності, здатні проявляти гнучкість, емоційну стійкість, толерантність у взаємодіях, володіють вербальним і невербальними засобами спілкування, готові співпрацювати в команді та обмінюватися інформацією між собою й іншими людьми. Найменш розвинені – «клієнтоорієнтованість» і «лідерство». Це вказує на нездатність цієї категорії досліджуваних домовлятися з внутрішніми та зовнішніми клієнтами, неконкурентоспроможність, невміння визначати й відповідати очікуванням

клієнтів відносно якості продуктів діяльності. Більше того простежено недостатню розвиненість або відсутність лідерських здібностей і неготовність виконувати управлінські функції. Отже, на особливу увагу заслуговують компетентності «лідерство» та «клієнтоорієнтованість», які потребують вдосконалення та необхідні для професійного зростання керівників і співробітників, які претендують на ключові та управлінські посади в організаціях («кадровий резерв компанії»).

Загалом було виявлено позитивну вікову динаміку в досліджуваних середньої дорослості за такими ключовими компетентностями як «цілеспрямованість», «розвиток / саморозвиток», «клієнтоорієнтованість», «лідерство», «ініціативність», «результативність». Водночас показники компетентностей «партнерство» та «комунікативність» навпаки були вищі у ранній дорослості порівняно з середньою. Це свідчить, що представники ранньої дорослості доволі відкриті у комунікаціях, надають перевагу груповій діяльності, готові співпрацювати в команді та обмінюватися інформацією між собою й іншими людьми, тоді як представники середньої дорослості більш усамітнені, відокремлені, менш гнучкі у взаємодіях та не мають потреби ділитись інформацією й розподіляти відповідальність із командою.

4.4. Вплив психологічних механізмів і умов на розвиток ключових компетентностей дорослих у організаціях

Третій етап експериментальної роботи передбачав використання ряду методик, які надавали можливість діагностувати механізми розвитку ключових компетентностей дорослих в організаціях.

При вивченні *механізму рефлексії здатностей* був використаний ряд методик та констатовано, що *високий рівень* властивий 31,92% досліджуваним, які осмислюють запланований результат, розробляють стратегію дій для здійснення перспективних планів, чітко передбачають зони власного

саморозвитку. *Середній рівень* притаманний 47,46% респондентам, які часто осмислено підходять до планування результату, не зовсім чітко розробляють стратегію дій його реалізації, не завжди вибудовують стратегію саморозвитку. *Низький рівень* властивий 20,62% досліджуваним, які зрідка осмислено підходять до планування результатів діяльності, часто ігнорують можливості для професійного зростання та саморозвитку.

У процесі дослідження також був визначений рейтинг ключових компетентностей залежно від точності їх самооцінки (рефлексії):

- 1) результативність (мінімальний розрив між самооцінкою та оцінкою інших груп);
- 2) цілеспрямованість;
- 3) комунікативність;
- 4) партнерство;
- 5) клієнтоорієнтованість;
- 6) лідерство;
- 7) ініціативність;
- 8) розвиток / саморозвиток (максимальний розрив між самооцінкою та оцінкою інших груп).

Таким чином, виявлено, що респонденти ранньої та середньої дорослості найбільш точно рефлексують здатності, пов'язані з такими ключовими компетентностями як «результативність», «цілеспрямованість», «комунікативність». Це явище можна пояснити наявністю в організаціях чітких цілей, вимірюванням якісних і кількісних показників ефективності роботи співробітників та багатогранністю можливостей для міжособистісного спілкування і комунікацій. Менш точно оцінені такі ключові компетентності як «лідерство», «ініціативність» та «саморозвиток». Вважаємо, це пов'язано з високими вимогами до актуалізації зазначених компетентностей в організаціях.

Розглянемо наступний *механізм* розвитку ключових компетентностей дорослих – *особистісної і професійної ідентифікації*, що визначено

результатом соціалізації особистості як динамічної структури, що нелінійно розвивається упродовж усього життя людини. Особистісну й професійну ідентифікацію розглядаємо як механізм прийняття провідних соціальних ролей, цінностей і норм, що спонукають дорослих до ефективної практичної діяльності, визначають сутність процесів особистісної і професійної ідентичності. При цьому, особистісна (індивідуальна) ідентичність є більш усвідомленою та характеризує цілі, цінності, здібності, ідеали, потреби та інші індивідуальні особливості людини. Професійну ідентичність відносимо до понять, у яких виражено концептуальне уявлення людини про своє місце в професійній групі, що є невід'ємною складовою професійної самосвідомості особистості. Особистісна і професійна ідентичність детермінують індивідуальні ознаки людини (самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, собою тощо) на основі унікальної інформації про фактичні події її життя, що були отримані в процесі дослідження на основі *біографічного методу (оцінка працівника за біографічними даними)* (автор М. Рибніков). Цей метод передбачав вивчення особистих документів (резюме, особистих листів обліку кадрів, автобіографій тощо) та анкетування співробітників. Також за допомогою цього методу було простежено частоту зміни професійної діяльності, безперервний стаж працівника, професійне зростання, досягнення на місцях роботи, нагороди та ін. При необхідності, додатково могло проводитися *інтерв'ю* зі співробітником, на якому обговорювалися цілі, цінності й переконання співробітника, можливість та актуальний рівень його реалізації у професійній сфері.

За результатами проведеного емпіричного дослідження за *біографічним методом* діагностовано рівні особистісної і професійної ідентичності. Так, *високий рівень* розвитку особистісної та професійної ідентичності простежений у 29,66% досліджуваних ($n = 105$), яким притаманна позитивна ідентичність із чітким уявленням про себе, відчуттям цінності власної особистості та свого «Я», сформованістю особистісно-значущих цілей,

цінностей і переконань, почуттям спрямованості й усвідомленості буття, самовизначеністю зі сферою професійної діяльності та тривалим стажем безперервної роботи у одній сфері (більше 5 років). *Із середнім* виявом особистісної та професійної ідентичності встановлено 56,50% респондентів ($n = 200$), яким властива псевдопозитивна ідентичність, вагання у визначенні сфери професійної діяльності, зміни професійного напрямку роботи, недостатньо тривалий стаж безперервної роботи у одній сфері (від 2 до 5 років). Невиражену, пасивну особистісну і професійну ідентичність на *низькому рівні* виявлено у 13,84% респондентів ($n = 49$), у яких спостерігається мораторій ідентичності, несформованість особистісно-значущих цілей, цінностей і переконань, пошук своєї професії і місця у житті; часті зміни місць роботи (безперервний стаж до 2 років).

Механізм екстеріоризації домінуючих факторів професійної мотивації досліджувався за допомогою методики «Мотиваційний профіль особистості» (авт. Ш. Річі, П. Мартін, адапт. Е. Клімова) [340, 571]. Методика надала можливість виявити домінуючі професійні мотиваційні фактори співробітників і побудувати їх «мотиваційний профіль», який відображений на рис. 4.3.

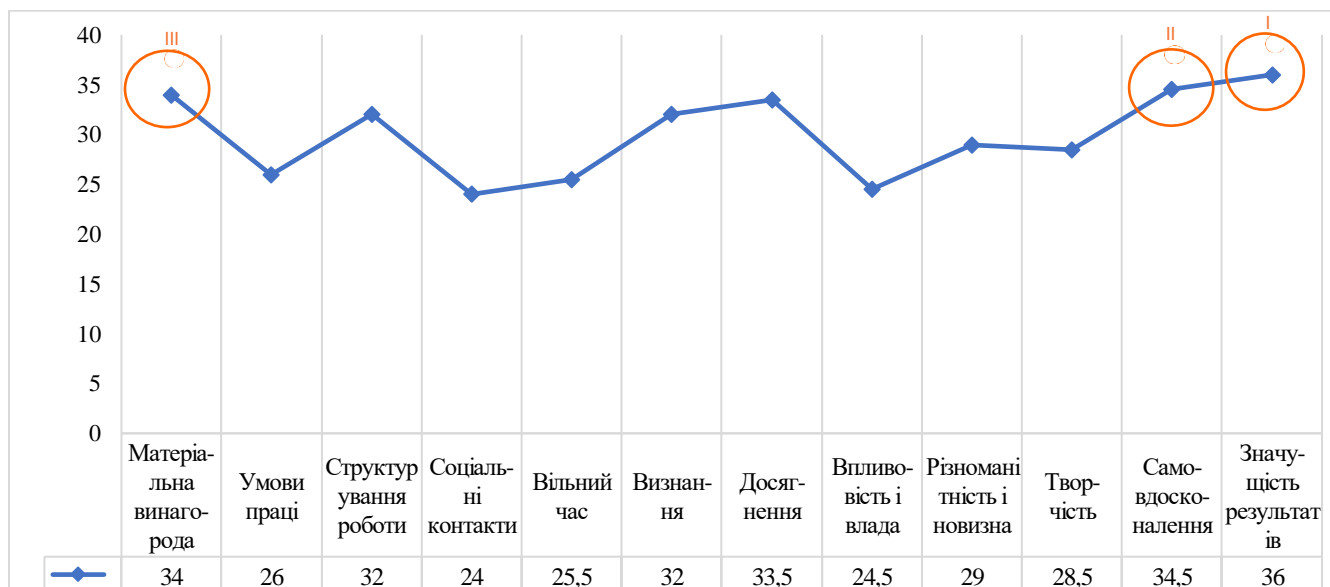


Рис. 4.3. Мотиваційний профіль дорослих в організаціях ($n = 354$)

Зазначена методика надала можливість дослідити мотиваційні фактори та визначити їх рейтинг від найбільш важливих для досліджуваних до найменш важливих. Для більшої інформативності для кожного фактору також були розраховані середні значення (медіана), найбільш часто вживані значення (мода), а також самі низькі та самі високі значення (діапазон) (див. Додаток Е.11).

Розглянемо фактори мотивації більш детально від найбільш яскраво виражених до найменш виражених.

1. Таким чином, першим у рейтингу та домінуючим у мотиваційних профілях досліджуваних був визначений такий фактор як *«значущість результатів»* (медіана – 36, мода – 30, діапазон значень – 24-57), що показав найбільш домінуючу потребу дорослих у відчутті мати цікаву і суспільно корисну роботу. Це показник потреби в роботі, яка наповнена змістом і значенням, що може спонукати до прояву компетентності *«результативність»*.

2. Друге місце у рейтингу посів фактор *«самовдосконалення»* (медіана – 34,5, мода – 36, діапазон значень – 5-56) та відобразив доволі сильну потребу дорослих у самовдосконаленні, що пов'язана з бажанням бути самостійним, незалежним і прагнути до саморозвитку. Зазначимо, що зазначений мотиваційний фактор має вагоме значення для розвитку компетентності *«саморозвиток»*.

3. Третє місце у рейтингу зайняв мотиваційний фактор *«матеріальна винагорода»* (медіана – 34, мода – 25, діапазон значень – 5-72), що продемонстрував виразність потреби у матеріальному достатку та винагороді, а також бажання мати роботу з певним набором пільг і надбавок.

4. Фактор *«прагнення до досягнень»* (медіана – 33,5, мода – 33, діапазон значень – 7-64) засвідчив про досить виразну потребу дорослих ставити складні цілі та досягати їх, слідувати поставленим цілям і бути самомотивованими. Це показник, що однозначно відіграє значну роль для

розвитку таких компетентностей як *«цілеспрямованість»* та *«результативність»*.

5. Фактор *«визнання»* (медіана – 32, мода – 37, діапазон значень – 3-53) вказав на значну потребу дорослих у тому, щоб оточуючі цінували їх досягнення та успіхи. Він також засвідчив про наявність потреби дорослих в увазі з боку інших людей (наприклад, колег). Цей показник вказав на симпатії до інших і добрі соціальні взаємостосунки.

6. Фактор *«структурування роботи»* (медіана – 32, мода – 33, діапазон значень – 0-54) вказав на потребу дорослих мати чітко структуровану роботу, отримувати зворотний зв'язок та інформацію, які б дозволили цінити результати своєї роботи, а також потребу у зниженні невизначеності та встановленні правил і директив виконання роботи, проявляти *організованість*.

7. Фактор *«різноманітність і новизна»* (медіана – 29, мода – 32, діапазон значень – 3-42) показав часткову потребу в постійних змінах; прагнення уникати рутини, завжди знаходитись у стані піднесення, готовності до дій, бути *ініціативним*.

8. Фактор *«творчість і креативність»* (медіана – 28,5, мода – 29, діапазон значень – 2-40) продемонстрував часткове бажання бути постійно думуючим працівником, здатним до аналізу, відкритим до нових ідей. Цей показник засвідчив про неяскову тенденцію до проявів допитливості, нетривіального мислення, а також до прояву компетентності *«ініціативність»*.

9. Фактор *«умови праці»* (медіана – 26, мода – 29, діапазон значень – 8-56) показав часткову потребу мати комфортні умови праці та навколишнє середовище.

10. Фактор *«вільний час»* (медіана – 25,5, мода – 29, діапазон значень – 15-50) засвідчив, що для більшості досліджуваних гнучкий графік роботи та можливість його планувати самостійно не має провідного значення.

11. Фактор *«соціальні контакти»* (медіана – 24,5, мода – 23, діапазон значень – 0-42) показав не зовсім сильну потребу в соціальних контактах,

спілкуванні з широким колом людей, мати тісні стосунки з колегами, а також проявляти компетентності *«комунікативність»* і *«партнерство»*. Зазначимо, що прагнення працювати з іншими людьми, не слід плутати з тим, наскільки добре ті чи інші працівники ставляться до своїх колег. Цей фактор може мати дуже низьке значення, проте співробітники можуть бути досить соціально адаптованими.

12. Фактор *«влада і впливовість»* (медіана – 24, мода – 32, діапазон значень – 1-37) засвідчив, що потреба у впливовості та владі, прагненні керувати іншими та конкуренції у досліджуваних проявляється найменшою мірою. Це свідчить про небажання проявляти конкурентну наполегливість, а також таку ключову компетентність як *«лідерство»*.

Отже, провідний мотиваційний фактор у мотиваційному профілі дорослих – *«значущість результатів»*. Це свідчить про те, що завдання керівника полягає в організації діяльності співробітників таким чином, щоб працівники могли сприймати її як цікаву і корисну, інакше інші мотиваційні чинники будуть діяти не в повну силу. Найменшої сили набув у працівників такий мотиваційний фактор як *«влада і впливовість»*. Це свідчить про небажання дорослих проявляти конкурентну наполегливість. Також було відмічено, що певні мотиваційні фактори впливають та спонукають до проявів окремих ключових компетентностей. Можемо зробити висновок, що дорослі найбільш вмотивовані проявляти таку компетентність як *«результативність»*, а найменш вмотивовані до прояву компетентності *«лідерство»*.

Крім того, у процесі дослідження були відмічені певні відмінності у мотиваційних профілях співробітників із різних регіонів (див рис. 4.4).

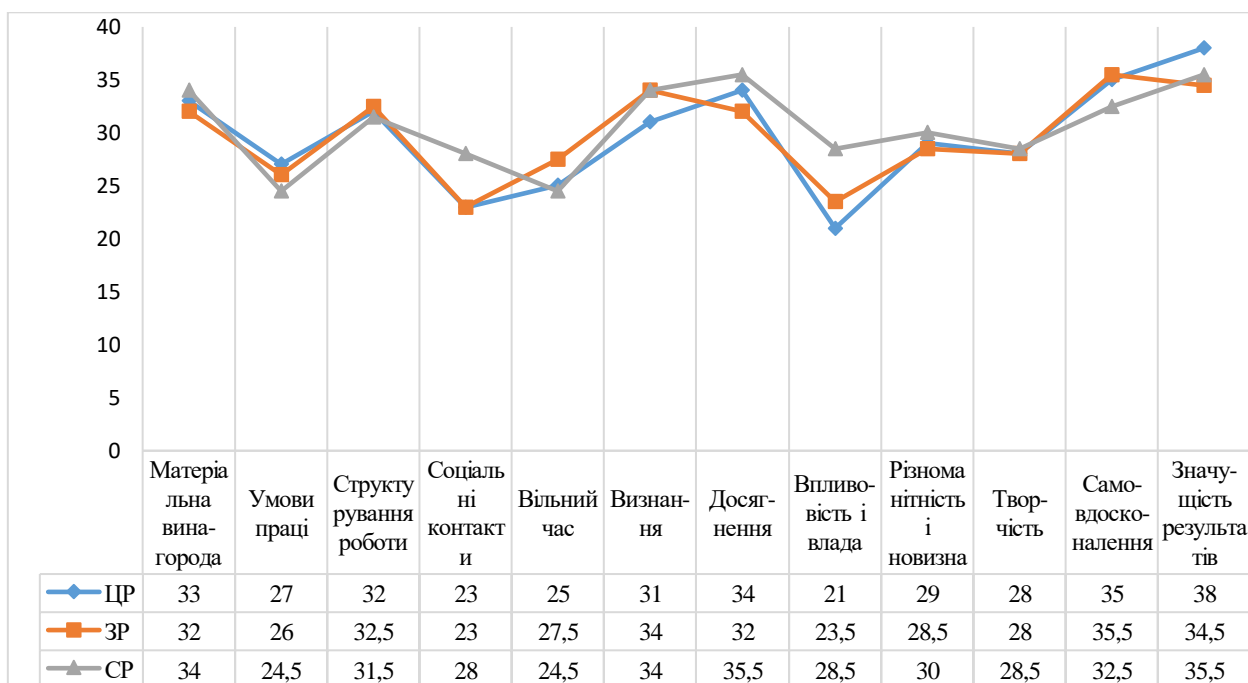


Рис. 4.4. Регіональні відмінності в мотиваційних профілях дорослих в організаціях (n = 354)

Виявлено цікавий факт того, що співробітники зі східних регіонів спонукалися сильними мотиваційними потребами в соціальних контактах, впливовості і владі, тобто вони були більш вмотивовані до прояву таких компетентностей як «комунікативність», «лідерство». Співробітники центрального регіону демонстрували виразну потребу у значущості результатів, що спонукало їх до прояву компетентності «результативність». А фахівці із західного регіону із сильною потребою до самовдосконалення були більше вмотивовані проявляти компетентність «саморозвиток».

«Тест мотиваційних факторів» (авт. Ф. Герцберг, адапт. М Тіпатова) [513] доповнював попередню методику. Для зручності користування, обидві методики були об'єднані за мотиваційними та гігієнічними факторами та відображені у вигляді піраміди, що наведена на рис. 4.5.



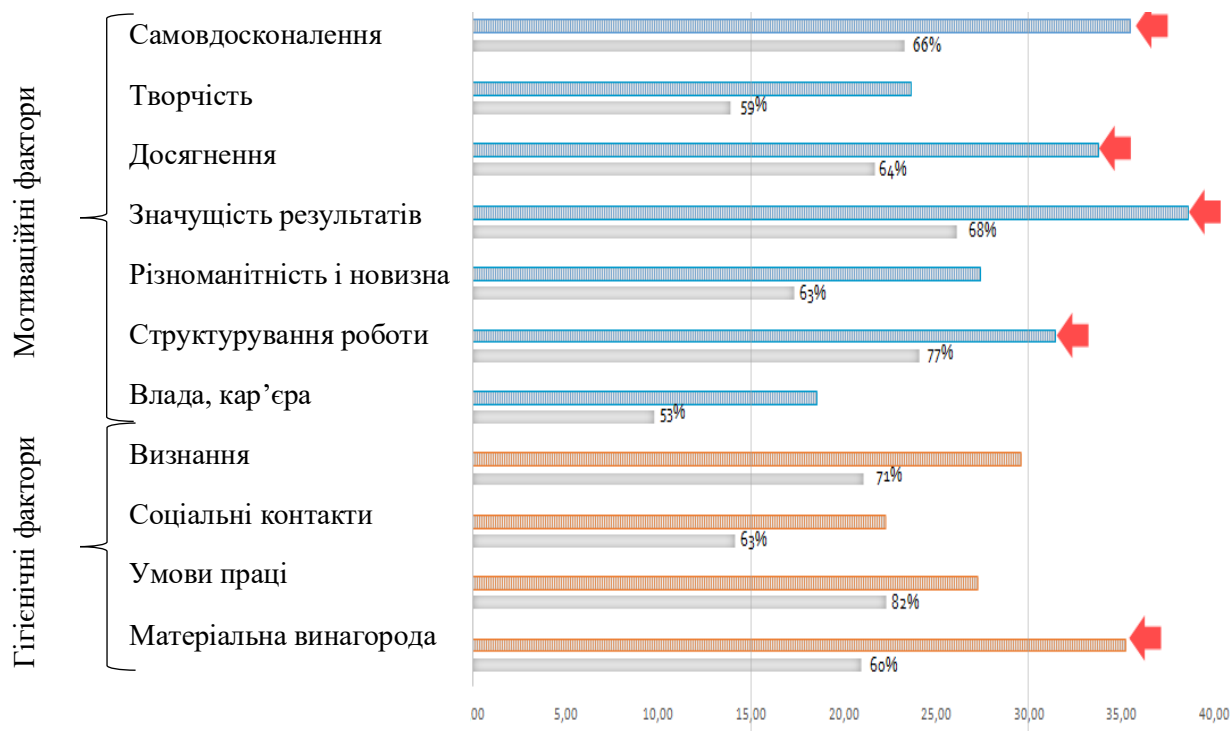
Умовні позначення:

- – мотиваційні фактори, їх відсутність не викликає невдоволення – нейтральне ставлення, присутність підвищує віддачу,
- – фактори гігієни, їх відсутність викликає невдоволення, присутність не підвищує задоволення, а зберігає нейтральне ставлення

Рис. 4.5. Піраміда мотиваційних та гігієнічних факторів співробітників компанії

Так, внизу піраміди розташовано гігієнічні фактори (відсутність викликає невдоволення, присутність не підвищує задоволення, а зберігає нейтральне ставлення): *матеріальна винагорода; умови праці; соціальні контакти; визнання*. У верхній частині відображено мотиваційні фактори більш високого рівня (відсутність не викликає невдоволення – нейтральне ставлення, присутність підвищує віддачу): *влада, кар'єра; структурування роботи; різноманітність і новизна; значущість результатів; досягнення; творчість; самовдосконалення*. Піраміда мотиваційних та гігієнічних факторів розташована за ієрархією від нижчих потреб до вищих.

На основі проведеного експерименту були визначені фактори гігієни та мотивації за ступенем їх значущості. Досліджуваним також пропонувалося оцінити ступінь їх задоволення в організації (див рис. 4.6).



Умовні позначення: провідні фактори, % задоволення факторів

Рис. 4.6. Результати мотиваційних та гігієнічних факторів та їх задоволення у співробітників компанії (у %)

Як засвідчив рис. 4.6, найбільш провідним гігієнічним фактором для співробітників є матеріальна винагорода, який набрав 35,18 балів та задоволений на 60,09 %. Провідними мотиваційними факторами є значущість результатів (38,59 балів, задоволений на 68,08 %), досягнення (33,71 бал, задоволений на 64,03 %) та самовдосконалення (35,47 балів, задоволений на 66,07 %), структурування роботи (31,41 бал, задоволений на 77,04 %).

Найбільш задоволені: умови праці – 82,01 % і структурування роботи – 77,04%. *Найменш задоволені:* влада – 53,08 % і творчість – 59,05%. Середній відсоток задоволення за гігієнічними чинниками – 69,03%. Середній відсоток задоволення за мотиваційними факторами – 65,00%. Загальний відсоток задоволення за мотиваційними та гігієнічними факторами – 65,90%.

Технологія роботи з мотиваційним профілем дорослих, на нашу думку, передбачає усунення «розривів» між актуальним і бажаним рівнем провідних факторів гігієни й мотивації (див. Додаток Е.12).

Тому, в компанії, для забезпечення дії механізму екстеріоризації домінуючих факторів професійної мотивації, треба орієнтуватися саме на провідні, домінуючі фактори гігієни та мотивації, властиві співробітникам певної організації. Так, у нашому дослідженні для співробітників найбільш важливими факторами професійної мотивації є «матеріальна винагорода», «структурування роботи», «значущість результатів», «досягнення», «самовдосконалення».

Механізм інтеріоризації цінностей компанії досліджувався шляхом вивчення ключових компетентностей за контекстом типу їх корпоративної культури та відповідних цінностей із використанням методики «*Діагностика організаційної культури*» (OCAI, *Organizational Culture Assessment Instrument*) (авт. К. Камерон і Р. Куїнн, адапт. І. Андрєєвої), а також передбачав виявлення лояльності співробітників й прийняття ними цінностей певної компанії за опитувальником «*Q12: експрес-метод оцінки залученості персоналу*» (компанії Gallup, адапт. і модиф. О. Кудрявцевої).

Так, вважаємо, що саме корпоративна культура віддзеркалює цінності компанії і, в той же час, саме через неї транслюються організаційні цінності співробітникам. В основі типології корпоративних культур за К. Камероном і Р. Куїнном лежить модель конкуруючих цінностей (Competing Values Framework), а саме «гнучкість та індивідуальність – стабільність і контроль» та «внутрішній фокус і інтеграція – зовнішній фокус і диференціація». Саме поєднання зазначених цінностей визначає чотири типи культури: (відповідні цінності: «гнучкість та індивідуальність», «зовнішній фокус і диференціація»), ринок (цінності «стабільність і контроль», «зовнішній фокус і диференціація»), ієрархія / бюрократична (цінності «стабільність і контроль», «внутрішній фокус і диференціація») та клан / сімейна (цінності: «гнучкість та індивідуальність», «внутрішній фокус і диференціація») [570].

У процесі дослідження було констатовано відмінні типи корпоративної культури, цінностей і пріоритетних компетентностей досліджуваних організацій (див. рис. 4.7).

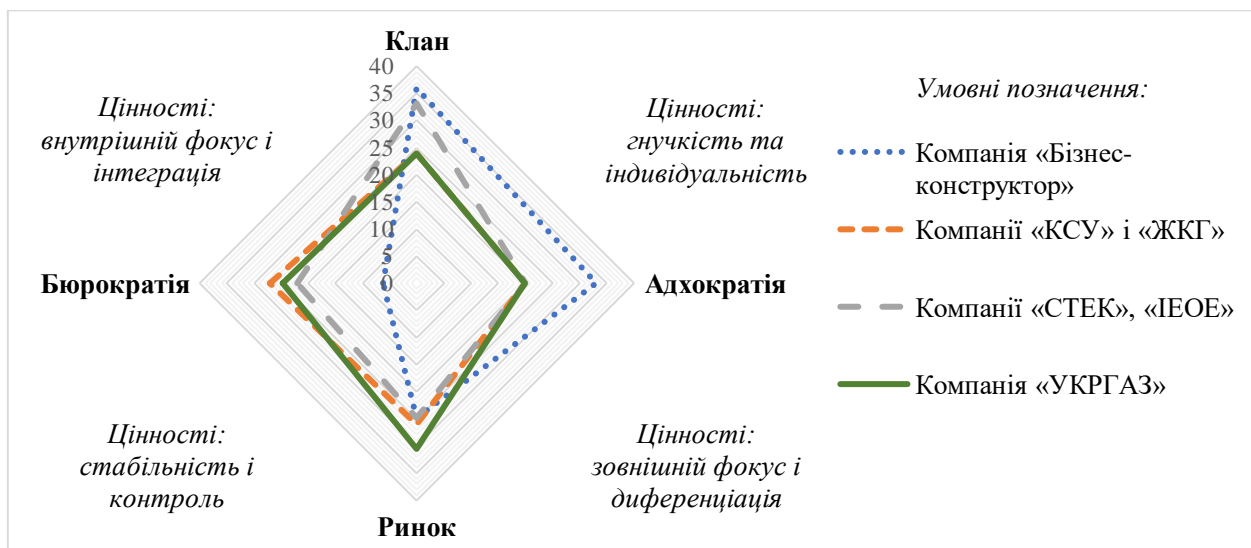


Рис. 4.7. Кількісні показники провідних типів корпоративної культури досліджуваних організацій (за типологією К. Камерона і Р. Куїнна)

Таким чином, як видно на рис.4.7, провідні типи корпоративної культури в компанії «Бізнес-конструктор» – клан (35,97) та адхократія (33,02); у компаніях «КСУ» та «ЖКГ» превалюють «бюрократія» (27,05) та «ринок» (25,99); в «СТЕК», «ІЕОЕ» – «клан» (33,13); в групі компаній «УКРГАЗ» – «ринок» (30,48). Можемо зробити висновок, що в компаніях не буває «чистого» типу корпоративної культури. Всі типи культури певною мірою присутні в компаніях.

Отже, за результатами діагностики, виявлено, що в досліджених компаніях присутні різноманітні типи корпоративної культури, що пояснює різні пріоритети при визначенні ключових компетентностей в зазначених компаніях. Для більш детального дослідження компетентностей в компаніях із різними типами культури, повторно розглянемо рейтинги ключових компетентностей, які були визначені на першому етапі дослідження та зіставимо їх із типами корпоративної культури (див. табл. 4.19).

Таблиця 4.19

Типи корпоративних культур компаній за типологією

К. Камерона і Р. Куїнна, n = 354

Рейтинг компетентностей	Назви компаній і типи корпоративної культури			
	«Бізнес-конструктор» (n=41)	«КСУ» і редакція журналу «ЖКГ» (n=110)	«СТЕК», «ГЕОЕ» (n=30)	«УКРГАЗ» (n=173)
	Клан – 35,97, адхократія – 33,02, ринок – 24,79, бюрократія – 6,22	Бюрократія – 27,05, ринок – 25,99, клан – 23,90, адхократія – 19,93	Клан – 33,13, ринок – 24,79, бюрократія – 22,02, адхократія – 20,00	Ринок – 30,48; бюрократія – 24,71; клан – 23,92; адхократія – 19,89
1	комунікативність (7,58)	<i>організованість*</i> (7,67)	партнерство (7,46)	клієнтоорієнтов. (7,57)
2	партнерство (7,50)	комунікативність (7,56)	комунікативність (7,45)	результативність (7,37)
3	саморозвиток (7,38)	клієнтоорієнтов. (7,53)	клієнтоорієнтов. (7,44)	цілеспрямованість (7,34)
4	ініціативність (7,23)	результативність (7,27)	<i>відповідальність*</i> (7,31)	партнерство (7,32)
5	цілеспрямованість (7,22)	партнерство (7,12)	<i>своєчасність*</i> (7,30)	комунікативність (7,30)
6	результативність (7,19)	цілеспрямованість (7,12)	результативність (7,29)	ініціативність (7,08)
7	лідерство (7,11)	лідерство (7,10)	цілеспрямованість (7,28)	лідерство (7,16)
8	клієнтоорієнтованість	саморозвиток (6,92)	ініціативність (7,21)	саморозвиток (7,00)
9	<i>(Wow-ефект)*</i> (7,00)	ініціативність (6,83)	лідерство (6,91)	
			саморозвиток (6,33)	

Умовні позначення: виділені підкресленням ті типи корпоративної культури, які домінують в певній компанії; курсивом виділені універсальні компетентності, які властиві лише зазначеним компаніям та відображають їх індивідуальність.

Як видно з табл. 4.19, у компаніях із *клановою культурою* («Бізнес-конструктор» і «СТЕК») найбільш яскраво проявляються такі компетентності як «комунікативність» та «партнерство» (інтеріоризація цінностей «внутрішній фокус і інтеграція», «гнучкість і індивідуальність»). На прикладі компанії «Бізнес-конструктор» також можемо допустити, що для *адхократичної культури* властиві такі компетентності як «ініціативність» та «саморозвиток» (інтеріоризація цінностей «зовнішній фокус і інтеграція», «гнучкість і індивідуальність»). Це припущення також підтверджуються тим фактом, що зазначені компетентності посідають останні місця в рейтингу, де адхократична культура присутня найменшою мірою. Для працівників компаній із *ринковою культурою* («УКРГАЗ») пріоритетними є

компетентності «клієнтоорієнтованість» та «результативність», що наочно свідчать про інтеріоризацію цінностей зазначеної культури, а саме «зовнішній фокус і диференціація», «стабільність і контроль». Зазначимо, що у компаніях, де ринкова культура посідає друге місце («КСУ» і редакція журналу «ЖКГ») зазначені компетентності також яскраво виражені. У компаніях із *бюрократичною культурою* («КСУ» і редакція журналу «ЖКГ») персоналу властива компетентність «комунікативність», що відповідає цінності «внутрішній фокус і інтеграція». Також варто звернути увагу та універсальну компетентність «організованість», що передбачає виконання стандартів та вказує на більшу орієнтацію компанії на процес, а не на результат, а також на інтеріоризацію цінності «стабільність і контроль». Більш детально кількісні показники та співвідношення провідних типів корпоративної культури, цінностей і пріоритетних компетентностей досліджуваних організацій відображено в Додатку Е.13.

Отже, при дослідженні механізму інтеріоризації цінностей компанії були виявлені відмінні компетентності для компаній із різними типами корпоративної культури та цінностями, що доводить прямий вплив останніх на характер поведінки співробітників. Так, для кланової культури найбільш характерні ключові компетентності «комунікативність», «партнерство» (інтеріоризація цінностей «внутрішній фокус та інтеграція»; «гнучкість та індивідуальність»). Для культури адхократії властиві компетентності «ініціативність» та «саморозвиток» (інтеріоризація цінностей «зовнішній фокус та диференціація»; «гнучкість та індивідуальність»). Для ринкової культури притаманні «результативність» і «клієнтоорієнтованість» (інтеріоризація цінностей «зовнішній фокус та диференціація»; «стабільність і контроль»). А для бюрократичної культури – «комунікативність», «організованість» (інтеріоризація цінностей «внутрішній фокус та інтеграція»; «стабільність і контроль») (див. рис. 4.8).

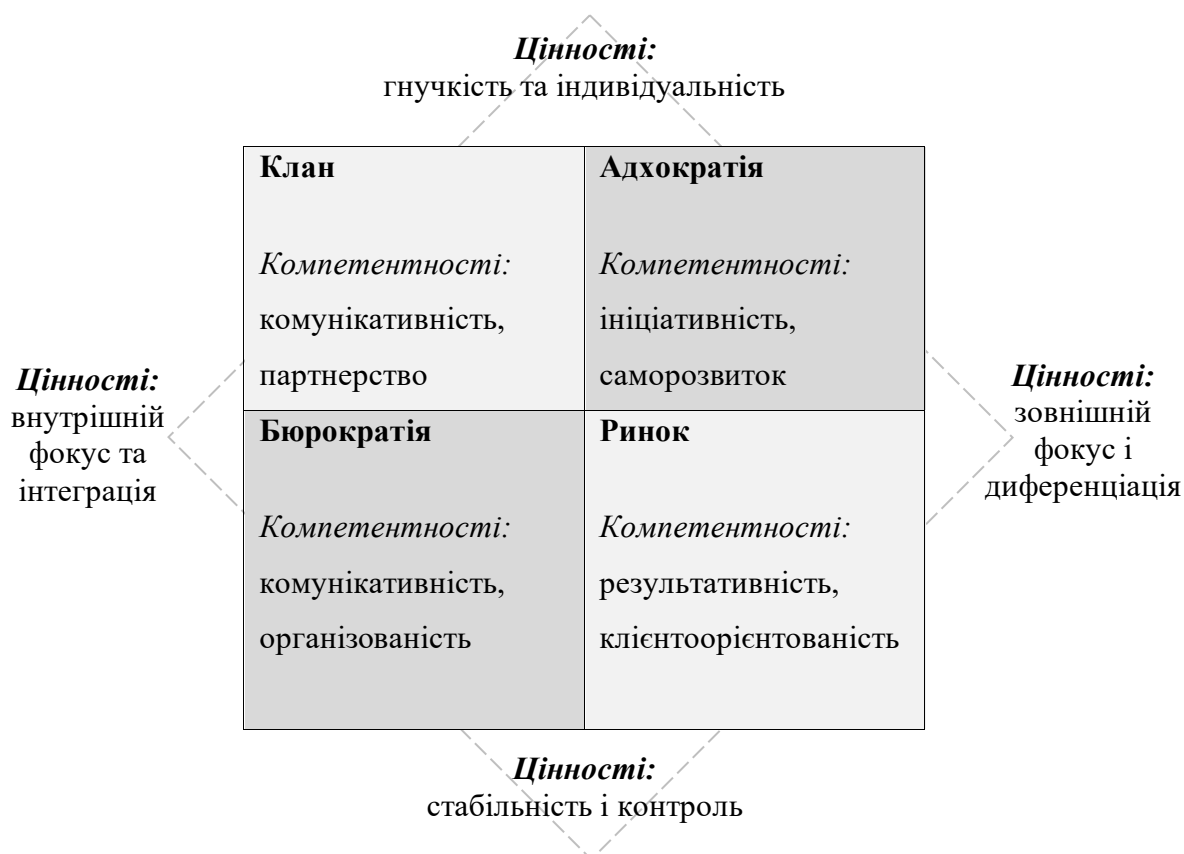


Рис. 4.8. Типи корпоративних культур в організаціях за типологією К. Камерона і Р. Куїнна та відповідні їм компетентності

Механізм інтеріоризації цінностей компанії також реалізується шляхом залучення працівників до діяльності компанії, що сприяє прийняттю цінностей компанії та сприйняттю їх як своїх власних. Для ефективної інтеріоризації цінностей компанії надзвичайно важлива наявність лояльності самих співробітників. Так, прихильність співробітників до компанії та її цінностей досліджувалася за допомогою *опитувальника «Q12: експрес-метод оцінки залученості персоналу» (компанії Gallup)* [188].

Опитувальник «Q12: експрес-метод оцінки залученості персоналу» (компанії Gallup в адапт. і модиф. О. Кудрявцевої) [188] дозволив дослідити внутрішній світ персоналу, що характеризує його ступінь участі в справах компанії. Метод також надав можливість діагностувати прихильність працівника до свого соціального та організаційного оточення (див. табл. 4.20).

Таблиця 4.20

**Кількісні показники рівнів прояву залученості персоналу
дорослого віку до діяльності компанії, n = 354**

Група, к-сть (n)	Рівні прояву залученості до діяльності (у %)		
	високий	середній	низький
Група 1, рд (n=108)	76,85	16,67	6,48
Група 1, сд (n=73)	73,97	24,66	1,37
Група 1, заг (n=181)	75,69	19,89	4,42
Група 2, рд (n=102)	78,43	13,73	7,84
Група 2, сд (n=71)	69,01	29,58	1,41
Група 2, заг (n=173)	74,57	20,23	5,20
Всього (n=354)	75,14	20,06	4,80

Умовні позначення: група 1 – компанія «Бізнес-конструктор», «КСУ», редакція журналу «ЖКГ», «СТЕК», «ІЕОЕ»; група 2 – група компаній «УКРГАЗ»; рд – рання дорослість; сд – середня дорослість; заг – загалом.

У результаті проведеної діагностики встановлено, що *високий рівень* залученості персоналу до діяльності компаній превалював над іншими й властивий більшості досліджуваним (75,14 %), що засвідчує їх абсолютне сприйняття стратегії та цілей компанії, у якій вони працюють. Можемо зробити висновок, що високий рівень залученості був логічним наслідком ефективного функціонування системи управління персоналом.

Середній рівень діагностований у п'ятій частині досліджуваних (20,06%), яким притаманно імітування розділення цінностей компанії, ситуативність у реалізації її стратегічних планів.

Низький рівень залученості до справ компанії виявлено у незначній частині досліджуваних (4,08 %), які виявляли індиферентність і безініціативність, не переймалися реалізацією стратегічних планів компанії та знаходилися в позиції конфронтації щодо цінностей компанії.

У процесі дослідження вікових особливостей виявлено, що за *високим рівнем* прояву залученості персоналу до діяльності з віком спостерігається зменшення відсотку досліджуваних, які переймаються проблемами компанії,

а саме: від 76,85% (група 1, рання дорослість) і 78,43% (група 2, рання дорослість) до 73,97% (група 1, середня дорослість) і 69,01% (група 2, середня дорослість). Очевидно, що з віком частина респондентів зайняла певну нішу в компанії, змірилася з досягнутим результатом, почала бути більш байдужими до організації і не бачить перспектив подальшого професійного зростання, а тому заради цього не докладає особливих зусиль. За *низькими показниками* прояву залученості до справ компанії із віком зафіксовано суттєве зниження відсотку респондентів: від 6,48% (група 1, рання дорослість) і 7,84% (група 2, рання дорослість) до 1,37% (група 1, середня дорослість) і 1,41% (група 2, середня дорослість). Отже, у процесі набуття досвіду роботи кількісні показники з низькими проявами досліджуваного феномена знижуються. Цьому сприяє переорієнтація особистості на справи компанії і природний відтік працівників, які не реалізували себе за місцем роботи.

Також варто зазначити, що для ефективної інтеріоризації цінностей компанії надзвичайно важлива лояльність і відданість самих співробітників компанії та прийняття її цінностей. У досліджуваних обох вікових груп було констатовано високий рівень цих особистісних утворень, що сприяло прийняттю цінностей компанії як своїх власних та актуалізувало механізм їх інтеріоризації.

Механізм трансформації знань, умінь і навичок у ключові компетентності реалізується саме у процесі досвіду. Результати проведеного «Асесмент-центру» засвідчили, що *високий рівень* його прояву констатовано лише у п'ятій частині (20,62%) досліджуваних обох вікових груп. Вони прагнуть використовувати інноваційні технології та нові методи роботи в професійній діяльності, швидко реагують на зміни ринку та демонструють високу конкурентоздатність. У більшій половині (54,80%) досліджуваних простежений *середній рівень*. Отримані знання часто використовуються на практиці лише в значущих для респондентів та компанії ситуаціях. Це пояснюється тим, що більшості співробітників організацій властиві старі, традиційні та перевірені способи професійної діяльності, які

забезпечували їх успішність у минулому. Вони не завжди відкриті до інновацій із-за стереотипності й ригідності. *Низький* – констатовано у п'ятій частини (24,58%) досліджуваних. Вони зрідка використовують отримані знання, уміння і навички в практичній діяльності, що не сприяє лабільності уявлень дорослих про зміни умов життя та знижує їх конкурентоздатність.

Можемо підсумувати, що лише п'ята досліджуваних використовують отримані знання, уміння і навички у практичній діяльності. При цьому, дорослі середнього віку більш схильні до впровадження набутих знань у практичну діяльність у порівнянні з віком ранньої дорослості, що можна пояснити їх здатністю визначати прикладний характер отриманих знань.

Процес трансформації знань передбачав: перенесення знань у процесі пізнавальної активності досліджуваних із фіксованих форм в активні; перетворення знань у зміст розумової діяльності дорослих; використання знань для формування фахівця як особистості й суб'єкта діяльності. Уміння та навички формувалися на основі знань про способи дії та включали досвід їх застосування.

Виявлено, що чим менший рівень знань щодо компетентнісного виконання роботи, тим менше відповідних умінь і навичок ефективного виконання роботи, що негативно впливає на рівень прояву відповідних компетентностей. Саме знання є тим підґрунтям, яке дає розуміння як діяти в певних ситуаціях, особливо нестандартних.

Засвоєння знань, умінь і навичок є складним процесом, який здійснюється шляхом набуття особистістю індивідуального досвіду, що відбувається упродовж життя. Механізм трансформації знань, умінь і навичок у ключові компетентності відбувається *на основі досвіду*, – впровадження нових способів поведінки на робочому місці. Знання, що не реалізовувалися на практиці, зазвичай, забуваються і втрачають свою актуальність. Саме тому важливо надавати та оновлювати знання дорослих у процесі корпоративного навчання і мотивувати їх до впровадження набутого досвіду у виробничу діяльність.

Отже, ефективне вирішення суб'єктами професійних завдань і життєвих проблем залежить від якості навчальних здобутків (рівня знань). Особливої значущості набуває здатність дорослих екстраполювати отримані знання на практичну діяльність, визначаючи прикладний характер цих знань. Важливою також є готовність співробітників експериментувати та впроваджувати здобуті знання щодо нових методів праці, змінюючи вже усталений спосіб виконання професійних обов'язків. Таким чином, механізм трансформації знань, умінь і навичок у ключові компетентності (на основі досвіду) забезпечує поступове формування компетентностей дорослих.

Проведений аналіз результатів емпіричного дослідження механізмів розвитку ключових компетентностей дорослих у організаціях довів, що вони відіграють значний вплив на розвиток компетентностей та є рушійною силою становлення дорослих.

Із метою уточнення психологічних умов розвитку компетентностей, також були проведені додаткові дослідження. Так, першою психологічною умовою є *«осмислення свого «Я» та власних професійних здатностей»*. Для дослідження зазначеної умови та розвитку рефлексії, що напряду пов'язана із самооцінкою, формуванням цілісного Я-образу, осмисленням власних здатностей, був використаний метод *«360 градусів»* (авт. П. Уорд, адапт. і модиф. В. Помилуйко). Так, за результатами емпіричного дослідження, встановлено, що майже у половини досліджуваних (47,18 %) був виявлений середній рівень розвитку рефлексії, що вказує на їх недостатнє осмислення свого «Я» та лише фрагментарну оцінку своїх професійних здатностей, а також на необхідність забезпечення їм зворотного зв'язку та підтримки при визначенні зон особистісного та професійного розвитку. У п'ятій частині досліджуваних (20,62 %) був простежений низький рівень розвитку рефлексії, що показав їх недостатнє осмислення свого «Я», неспроможність осмислювати власні професійні здатності та визначати зони професійного розвитку самостійно. Та лише у третини респондентів (32,20 %) був зафіксований високий рівень рефлексії, що свідчить про розвинену здатність

осмислення свого «Я» та власних професійних здатностей, можливість визначати свої зони особистісного та професійного розвитку самостійно. Можемо зробити висновок, що для забезпечення умови «осмислення свого «Я» та власних професійних здатностей» важливо забезпечити співробітникам підтримку у вигляді збору зворотного зв'язку від їх професійного оточення, а саме: керівників, колег, працівників HR. А для тих працівників, які напряду працюють із зовнішніми клієнтами, важливою також є відгуки останніх.

Друга умова *«узгодження особистісних цілей із цілями професійної діяльності»* була досліджена у процесі вивчення документів, а саме «планів індивідуального розвитку» співробітників (див. Додаток 3). Так, кожен співробітник компанії мав можливість прописати та затвердити документ «План індивідуального розвитку» (ПІР), у якому визначалися його сильні та слабкі сторони, а також зони особистісного і професійного вдосконалення. Для реалізації індивідуальна програми навчання співробітника, узгодженої у зазначеному документі, в компанії створювалися відповідні умови та виділялися необхідні ресурси. Так, було виявлено, що більша половина планів індивідуального розвитку досліджуваних (53,95 %) мали декларативний, формальний характер (містив мінімальну кількість інформації та обмежений набір інструментів розвитку), що вказувало певну незгодженість особистісних цілей із цілями професійної діяльності, неготовність співпрацювати на довготривалій основі та професійно вдосконалюватись, реалізовувати особистісний потенціал в компанії. Формальне виконання поставленого завдання свідчить про бажання показати себе з кращої сторони, декларуючи те, що не відповідає дійсності. І лише п'ята частина респондентів (18,92 %) заповнили плани індивідуального розвитку, чітко узгоджуючи особисті цілі з цілями професійної діяльності. Вони чітко визначили зони професійного росту, необхідні для цього ЗУН та компетентності та використовували велику варіативність інструментів їх розвитку (напр., участь на конференціях, форумах, виставках; вивчення літератури, культурологія; відеокурси, фільми, сінемалогія; зовнішні та внутрішні тренінги; ротація;

стажування; обмін досвідом; участь у «Дні професій»; наставництво; навчання колег; гуртки якості; застосування технік на практиці; реалізація проєктів). Третя частина досліджуваних (27,11 %) не заповнювали плани індивідуального розвитку, незважаючи, на існуючу можливість у компанії, що свідчить про неузгодженість, або конфронтацію їх особистісних цілей із цілями професійної діяльності. Таким чином, можемо зробити висновок, що при реалізації умови *«узгодження особистісних цілей із цілями професійної діяльності»* важливо враховувати соціально бажаний характер щодо декларації зазначеного явища співробітниками компанії. Для виявлення, чи дійсно відповідають особисті цілі із цілями професійної діяльності, варто враховувати реальні результати співробітника, що показують його готовність працювати у зазначеному напрямі.

Для реалізації умови *«розвиток ціннісних орієнтацій»*, були проведені додаткові дослідження, які дозволили уточнити, яким саме ціннісним орієнтаціям та факторам професійної мотивації необхідно приділити увагу. Якщо говорити про цінності компанії, то вони обов'язково мають відповідати стратегії компанії та її бажаний корпоративній культурі. Так, за методикою *«Діагностика організаційної культури» (OCAI, Organizational Culture Assessment Instrument)* (авт. К. Камерон і Р. Куїнн, адапт. І. Андрєєвої) був визначений актуальний, а також бажаний тип корпоративної культури для кожної із досліджених компаній (див. рис. 4.9).

Так, особливого значення для визначення цінностей має саме бажаний тип корпоративної культури. Так, у компанії «Бізнес-конструктор» бажаний тип корпоративної культури – «клан» (31) та «адхократія» (31); у компаніях «КСУ» та «ЖКГ» – «клан» (27); в «СТЕК», «ІЕОЕ» – «ринок» (30); в групі компаній «УКРГАЗ» – «ринок» (27). Спираючись на зазначені результати, на стратегічних сесіях були визначені основні цінності компаній. Наприклад, у групі компаній «УКРГАЗ», де бажаною корпоративною культурою є «ринок», на стратегічних сесіях були визначені наступні цінності: «професіоналізм», «результативність», «відповідальність» та «розвиток».

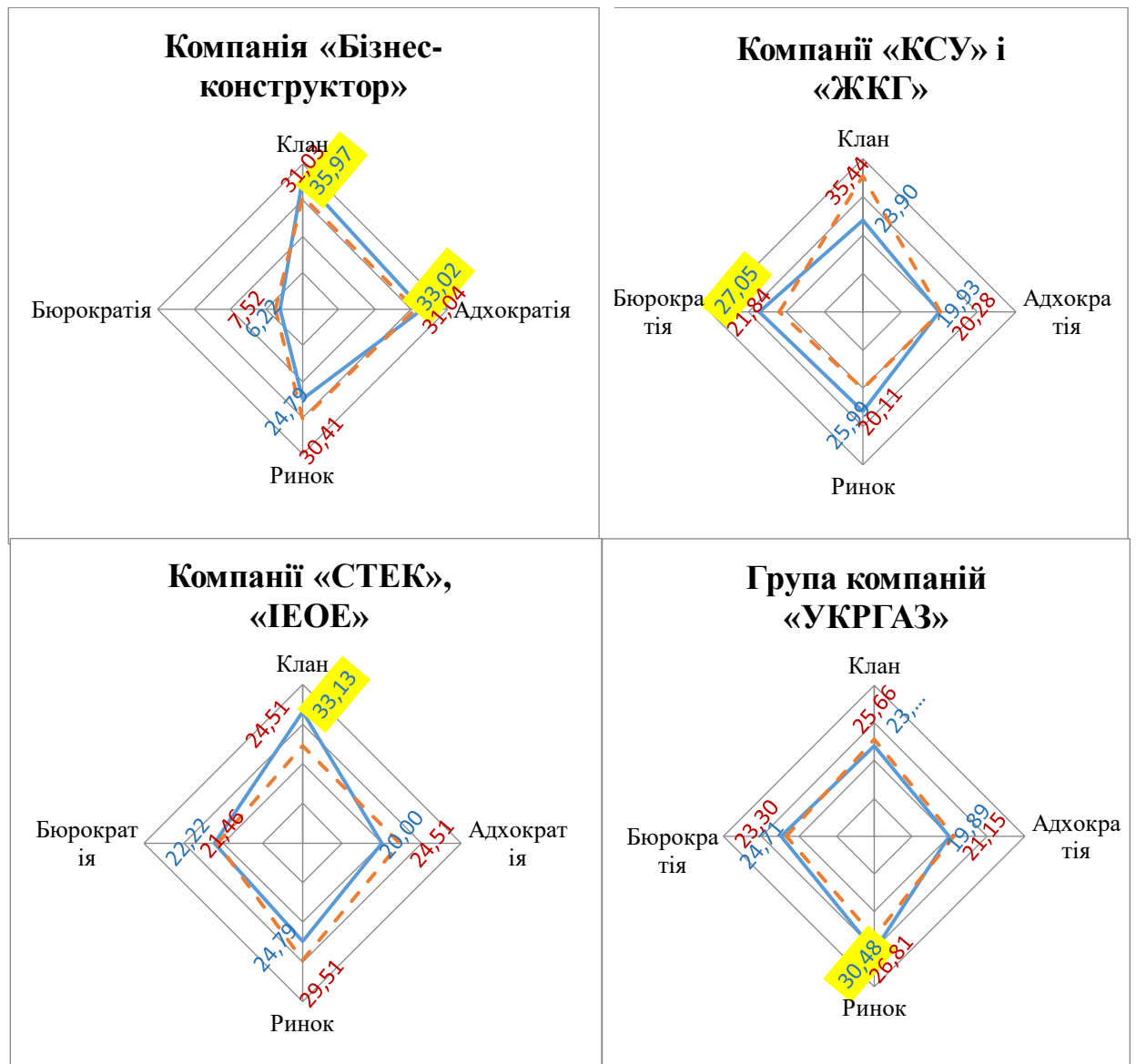


Рис. 4.9. Кількісні показники актуальних і бажаних типів корпоративної культури досліджуваних організацій (за типологією К. Камерона і Р. Куїнна)

Таким чином, згідно стратегічно-інтегративному підходу, при визначенні ціннісних орієнтацій, які необхідні співробітникам, необхідно враховувати стратегію та бажаний тип корпоративної культури організації, у якій вони працюють.

Дослідження та реалізація умови «формування, забезпечення та збереження професійної мотивації» працівників включало наступні кроки:

а) виділення домінуючих факторів професійної мотивації співробітників компанії;

б) оцінка задоволеності зазначених факторів у співробітників компанії;

в) збереження професійного середовища для домінуючих факторів, які задоволені на достатньому рівні;

г) покращення професійного середовища для факторів, які задоволені на недостатньому рівні, при цьому це варто робити почергово, – спочатку усуваються «розриви» в домінуючих гігієнічних факторах, а потім – в мотиваційних.

За результатами дослідження факторів професійної мотивації за методикою «Мотиваційний профіль особистості» (авт. Ш. Річі, П. Мартін, адапт. Е. Клімова) були виділені наступні:

– *перша група – пріоритетні та задоволені недостатньо*, – «значущість результатів» (медіана – 36; задоволеність – 68,08 %), «самовдосконалення» (34,5; 66,07 %), «матеріальна винагорода» (34; 60,09 %), «досягнення» (33,5; 64,03 %);

– *друга група – пріоритетні та задоволені достатньою мірою*, – «структурування професійної діяльності» (32; 77,04 %), «визнання» (32; 71,85 %);

– *третья група – менш пріоритетні та задоволені недостатньо*, – «різноманітність і новизна» (29; 63,54 %), «творчість» (28,5; 59,39 %), «вільний час» (25,5; 63,08 %), «соціальні контакти» (24; 63,82 %), «влада» (24,5; 53,12 %),

– *четверта група – менш пріоритетні та задоволені достатньою мірою*, – «умови праці» (26; 82,02 %). Фактори першої групи потребували відповідного професійного супроводу, фактори другої – підтримки та збереження, а фактори третьої та четвертої групи підтримувалися варіативно у зв'язку з їх меншою пріоритетністю.

Згідно принципу інтеграції та синергетичного зв'язку особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії, важливо, щоб домінуючі професійні потреби співробітників були задоволені в межах компанії. Саме тому в організаціях необхідна періодична діагностика мотиваційних факторів співробітників та створення умов відповідно до отриманих результатів.

У процесі уточнення та дослідження психологічних умов *«оволодіння професійними діями завдяки іншим»*, *«набуття нових форм поведінки та їх реалізація на робочому місці»*, *«актуалізація суб'єктивного творчого досвіду в практиці»*, було проведене коротке опитування співробітників, де використовувалися як закриті питання (типу «Чи використовуєте ви нові знання на практиці, на робочому місці?» із варіантами відповіді «Так» і «Ні»), а також відкритого типу, де було необхідно конкретизувати свої відповіді (типу «Які інновації ви впровадили на робочому місці за останні 6 місяців?»). Так, при відповідях на відкриті питання, більшість співробітників (94,63%) дали позитивну відповідь, погоджуючись із твердженням, що вони використовують нові знання на практиці та впроваджують їх на робочому місці. При необхідності конкретизувати свою відповідь, значна частина респондентів залишили поле пустим, – лише 22,03 % із загальної вибірки змогли навести конкретні приклади впровадження новацій, переймання досвіду у колег та реалізації суб'єктивного творчого досвіду в практиці. Таким чином, був простежений соціально бажаний характер відповідей більшості респондентів. Можемо допустити, що лише ті співробітники, які навели реальні приклади практичної реалізації новацій на робочому місці, справді мали відповідний досвід.

Здійснене експериментальне дослідження дало можливість виявити наступні *закономірності розвитку ключових компетентностей* співробітників компанії:

– чим глибше і точніше доросла людина рефлексує власні здатності, тим більш чітко вона визначає зони власного саморозвитку й стратегію кар'єрного зростання;

- чим вищою є лояльність персоналу до компанії, у якій вони працюють, тим більш вони вмотивовані досягати значущих виробничих результатів;
- чим більше співробітники здатні визначати прикладний характер знань, тим ширше вони оволодівають комплексом ключових компетентностей та екстраполюють їх у свою професійну діяльність.

Висновки до четвертого розділу

Емпіричне дослідження відбувалося на засадах стратегічно-інтегративного підходу, в ході якого були реалізовані його вихідні положення.

Спектр використання методів оцінювання персоналу є досить широким та потребує комплексного їх застосування з метою забезпечення ефективної оцінки компетентностей в організаціях. З метою проведення констатувального експерименту був підібраний надійний і достовірний діагностичний інструментарій вивчення ключових компетентностей дорослих. Установлення валідності методик відбувалося за результатами проведеного пілотажного дослідження. Апробований психодіагностичний інструментарій надав можливість визначити рівні розвитку ключових компетентностей дорослих, які унормовано згідно критеріїв (*усвідомленість власних здатностей і поведінки; професійна мотивація; суб'єктність поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях*). Були визначені якісні показники та рівні розвитку ключових компетентностей особистостей дорослого віку.

У процесі емпіричного дослідження сформованості ключових компетентностей брали участь співробітники дорослого віку, які працювали на різних посадах у компанії «Бізнес-конструктор» (м. Київ); групі компаній «УКРГАЗ» (м. Київ, м. Запоріжжя, м. Миколаїв, м. Хмельницький); «КСУ» (м. Київ, м. Сміла, м. Шепетівка); редакції журналу «ЖКГ» (м. Київ); «Інституту енергоаудиту та обліку енергоносіїв» (м. Львів); «Станіславській

теплоенергетичній компанії» (м. Івано-Франківськ). Усього в емпіричному дослідженні брали участь 354 респонденти (рання дорослість – 210, середня дорослість – 144).

У ході проведення емпіричного дослідження ключових компетентностей дорослого віку бралися до уваги статистичні відмінності досліджуваних як відносно змістового професійному напрямку організацій, так і їх розміщення у різних регіонах. Процес інтерпретації та порівняння відмінностей у показниках якісних та кількісних даних за віковими параметрами дорослих раннього і середнього віку відтворювався лише за окремими якісними контекстами, де були виявлені значущі квадратичні відхилення ($\delta > 0,40$).

Експеримент проводився у три етапи: перший був спрямований на вивчення компонентів структури (*інформаційно-рефлексивного, мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльного*) компетентностей дорослих; другий – дозволив вивчити показники та визначити рівні сформованості ключових компетентностей (*цілеспрямованості, саморозвитку, партнерства, комунікативності, клієнтоорієнтованості, лідерства, результативності, ініціативності*); третій – надав можливість діагностувати та якісно проаналізувати психологічні механізми (*рефлексія здатностей, особистісна та професійна ідентифікація, інтеріоризація цінностей компанії, екстеріоризація домінуючих факторів професійної мотивації, трансформація знань, умінь і навичок у ключові компетентності*), а також умови розвитку ключових компетентностей дорослих в організаціях.

Емпіричне дослідження структури розвитку ключових компетентностей констатувало, що *інформаційно-рефлексивний компонент на високому рівні* розвинений лише у третини досліджуваних, при чому у середній дорослості він виражений більшою мірою, ніж у ранній дорослості. Це свідчить, що лише третя частина респондентів здатні чітко усвідомлювати та оцінити власні здатності, а також, що з віком здатність посилюється та має прогресивний характер. Майже у половини досліджуваних зазначений компонент

розвинений на *середньому рівні*, що свідчить про те, що ці досліджувані лише частково усвідомлюють власні здатності. У п'ятій частини респондентів інформаційно-рефлексивний компонент розвинений на низькому рівні. Тобто вони недостатньо усвідомлюють власні здатності та розвиток своїх компетентностей. Виявлено, що досліджувані були найбільш точні у самооцінці таких ключових компетентностей як «результативність», «цілеспрямованість», «комунікативність», що можна пояснити наявністю в організаціях чітких цілей, вимірюваних якісних і кількісних показників ефективності роботи співробітників, а також безліччю можливостей для комунікацій. Найменш точно були оцінені такі ключові компетентності як «лідерство», «ініціативність» та «саморозвиток». Це можна пояснити високими вимогами до зазначених компетентностей в організаціях.

Також було зафіксовано превалювання *мотиваційно-ціннісного компонента з високим рівнем* його прояву. Ці результати засвідчують, що у трохи більше половини респондентів переважає внутрішня мотивація, вони задоволені своєю роботою і власним місцем в організації. У третини досліджуваних простежений *середній рівень*, що вказує те, що їм у часто властива зовнішня позитивна мотивація. *Низький рівень* виявлено у десятій частини досліджуваних, що свідчить про недостатній рівень їх мотивації та переважання у зазначеної вибірки зовнішньої негативної мотивації.

Окрім того, за результатами експерименту виявлено не значні кількісні результати *когнітивно-діяльнісного компонента з високим рівнем* його прояву. Його констатовано лише у меншій третини досліджуваних, які використовують отримані знання, уміння і навички на практиці. Виявлено, що в середньому дорослому віці люди мають більший досвід взаємодії з іншими та більш адекватно оцінюють власні можливості у порівнянні з віком ранньої дорослості. У більшій половини респондентів простежений *середній рівень*, що свідчить про те, що вони лише іноді використовують отримані знання, уміння і навички у практичній діяльності. Ці результати можна пояснити тим, що співробітникам компаній властиво використовувати у професійній

діяльності старі, традиційні й перевірені способи роботи, що сприяти їх успішній діяльності в минулому. Дорослі не завжди відкриті до нового в силу своєї зайнятості й ригідності. *Низький рівень* констатовано у п'ятій частині досліджуваних, тобто вони рідко, або майже не використовують отримані знання, уміння і навички на практиці.

Також були простежені певні відмінності у проявах ключових компетентностей у різних компаніях, у співробітників на різних рівнях організаційної ієрархії, а також була виявлена певна регіональна та гендерна специфіка. Важливою є констатація суттєвих відмінностей у рейтинговій оцінці ключових компетентностей у *різних організаціях*, що пояснюється використанням ними різних стратегій, цілей, цінностей і різною корпоративною культурою. Крім того, виявлена *специфіка вираженості та змістовності ключових компетентностей на різних рівнях організаційної ієрархії*, – у керівників простежено значно вищі рівні прояву поведінкових індикаторів ключових компетентностей, ніж у співробітників. Це вказує на більш високу кваліфікацію перших та їх здатність проявляти професійну поведінку в стандартних і нестандартних ситуаціях. До того ж у рейтингу ключових компетентностей керівників перше місце посіла компетентність «партнерство», тоді як у співробітників вона перебувала майже в кінці рейтингу. Це вказує на те, що саме менеджери надають пріоритет міжособистісним взаємодіям, володіють здатністю будувати позитивні взаєностосунки, налагоджувати ефективну співпрацю у колективі, спонукати до досягнень у спільній діяльності. Щодо *гендерної специфіки*, було виявлено, що у жінок більш виражені такі компетентності як «клієнтоорієнтованість» та «саморозвиток» у порівнянні з чоловіками.

Результати *другого етапу* констатувального експерименту засвідчили, що найбільш розвиненими компетентностями загальної вибірки є «комунікативність» і «партнерство». Досліджувані, у яких розвинені зазначені компетентності, здатні проявляти гнучкість, емоційну стійкість, толерантність у взаємодіях, володіють вербальним і невербальними засобами спілкування,

готові співпрацювати в команді та обмінюватися інформацією між собою й іншими людьми. Найменш розвинені – «клієнтоорієнтованість» і «лідерство». Це вказує на нездатність цієї категорії досліджуваних домовлятися з внутрішніми та зовнішніми клієнтами, неконкурентоспроможність, невміння визначати й відповідати очікуванням клієнтів відносно якості продуктів діяльності. Більше того простежено недостатню розвиненість або відсутність лідерських здібностей і неготовність виконувати управлінські функції. Отже, на особливу увагу заслуговують компетентності «лідерство» та «клієнтоорієнтованість», які потребують вдосконалення та необхідні для професійного зростання керівників і співробітників, які претендують на ключові та управлінські посади в організаціях.

Загалом було виявлено позитивну вікову динаміку в досліджуваних середньої дорослості за такими ключовими компетентностями як «цілеспрямованість», «розвиток / саморозвиток», «клієнтоорієнтованість», «лідерство», «ініціативність», «результативність». Водночас показники компетентностей «партнерство» та «комунікативність» навпаки були вищі у ранній дорослості порівняно з середньою. Це свідчить, що представники ранньої дорослості доволі відкриті у комунікаціях, надають перевагу груповій діяльності, готові співпрацювати в команді та обмінюватися інформацією між собою й іншими людьми, тоді як представники середньої дорослості більш усамітнені, відокремлені, менш гнучкі у взаємодіях та не мають потреби ділитись інформацією й розподіляти відповідальність із командою.

На *третьому етапі* констатувального експерименту вивчалися механізми та умови розвитку ключових компетентностей дорослих в організаціях.

При вивченні механізму *рефлексії здатностей* визначено, що співробітники з високим її рівнем можуть самостійно визначати зони власного розвитку та регулювати свою активність, їх самооцінка співпадає з оцінкою інших груп: керівників, колег, представників відділу управління персоналом.

У процесі *особистісної та професійної ідентифікації* формується позитивна ідентичність із чітким уявленням про себе, відчуттям цінності власної особистості та свого «Я», сформованістю особистісно-значущих цілей, цінностей і переконань, почуттям спрямованості й усвідомленості буття; визначенням зі сферою професійної діяльності та тривалим стажем безперервної роботи в одній сфері (більше 5 років).

Механізм *екстеріоризації домінуючих факторів професійної мотивації (в межах компанії)* передбачав врахування мотивації досліджуваних. Так, було виявлено, що провідний мотиваційний фактор у мотиваційному профілі дорослих в організаціях – *«значущість результатів»*. Це свідчить про те, що завдання керівника полягає в організації діяльності співробітників таким чином, щоб працівники могли сприймати її як цікаву і корисну. Найменш яскраво виражений такий мотиваційний фактор як *«влада і впливовість»*, що свідчить про небажання дорослих проявляти конкурентну наполегливість та лідерство. Також можемо зробити висновок, що для забезпечення позитивної мотивації важливо давати співробітникам право на помилку та забезпечити умови для втілення креативних ідей і варіативності поведінки. Тому, при побудові системи стимулювання персоналу в компанії, необхідно забезпечити задоволеність мотиваційних факторів, а також орієнтуватися саме на провідні, домінуючі фактори: *«структурування роботи», «значущість результатів», «досягнення», «самовдосконалення»*.

Механізм *інтеріоризації цінностей компанії* реалізувався шляхом вивчення цінностей компаній за їх типом корпоративної культури, а також передбачав дослідження лояльності співробітників та прийняття ними цінностей певної організації. Так, у процесі дослідження були виявлені відмінні компетентності для компаній із різними типами корпоративної культури та цінностями, що доводить прямий вплив останніх на характер поведінки співробітників. Отже, вважаємо, що для адхократичної (новаторської) культури (із цінностями *«зовнішній фокус та диференціація», «гнучкість та індивідуальність»*) найбільш властиві ключові компетентності

«ініціативність» та «саморозвиток». Для ринкової культури (із цінностями «зовнішній фокус та диференціація»; «стабільність і контроль») притаманні «результативність» і «клієнтоорієнтованість». Для бюрократичної культури (із цінностями «внутрішній фокус та інтеграція»; «стабільність і контроль») – «комунікативність», «організованість». А для кланової культури (із цінностями «внутрішній фокус та інтеграція»; «гнучкість та індивідуальність») – «комунікативність», «партнерство».

Варто зазначити, що для ефективної інтеріоризації цінностей компанії надзвичайно також важлива наявність лояльності самих співробітників. Отримані результати показали доволі високий рівень лояльності співробітників до компанії та її цінностей, що сприяє інтеріоризації цінностей компанії, їх прийняттю та сприйняттю як своїх власних.

Механізм *трансформації знань, умінь і навичок у ключові компетентності через мотивацію й досвід* забезпечує поступове формування засвідчив, що ефективне вирішення суб'єктами професійних завдань і життєвих проблем залежить від якості навчальних здобутків (рівня знань). Особливої значущості набуває здатність дорослих екстраполювати отримані знання на практичну діяльність, визначаючи прикладний характер цих знань. Важливою також є готовність співробітників експериментувати та впроваджувати здобуті знання щодо нових методів праці, змінюючи вже усталений спосіб виконання професійних обов'язків.

Вивчення впливу *психологічних умов* на процес розвитку ключових компетентностей співробітників у ході корпоративного навчання показало, що осмислення свого «Я» та власних професійних здатностей; узгодження особистих цілей із цілями професійної діяльності; розвиток ціннісних орієнтацій, формування, забезпечення і збереження професійної мотивації; оволодіння професійними діями завдяки іншим; набуття нових форм поведінки та їх реалізація на робочому місці; актуалізація суб'єктивного творчого досвіду в практиці детермінують цей процес.

Проведене експериментальне дослідження дало можливість виявити певні *закономірності розвитку ключових компетентностей* співробітників компанії. По-перше, чим глибше і точніше доросла людина рефлексує власні здатності, тим більш чітко вона визначає зони власного саморозвитку та стратегію кар'єрного зростання. По-друге, чим вищою є лояльність співробітників до організації, у якій працюють, тим більш вони вмотивовані досягати значущих виробничих результатів. По-третє, чим більше фахівці здатні визначати прикладний характер знань, тим ширше вони оволодівають комплексом ключових компетентностей та екстраполюють їх у професійну діяльність.

Достовірність отриманих результатів дослідження забезпечувалися: методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень; багатоаспектністю теоретичного аналізу; послідовною реалізацією теоретичних положень у вирішенні завдань емпіричного дослідження; використанням валідних і надійних взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті та завданням дисертаційної роботи; репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням якісного та кількісного аналізу отриманих результатів.

Таким чином, результати констатувального експерименту засвідчили, що в більшості досліджуваних, особливо у ранньому дорослому віці, не досить розвинені окремі ключові компетентності (клієнтоорієнтованість, лідерство, результативність), структурні складові цих компетентностей та механізми їх розвитку. Виявлені показники актуалізували процес обґрунтування та подальшого впровадження психолого-педагогічного супроводу розвитку ключових компетентностей співробітників організацій у процесі корпоративного навчання.

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ У ПРОЦЕСІ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

5.1. Комплексна програма розвитку ключових компетентностей у дорослому віці в процесі корпоративного навчання

Експериментальна робота з розвитку ключових компетентностей дорослих проводилася на базі корпоративного університету «Get Win». Зазначений університет був створений на базі відділу навчання компанії «УКРГАЗ» в 2013 році. Постійними клієнтами корпоративного університету були співробітники та керівники різних компаній. За період роботи в корпоративному університеті пройшли навчання більше 1000 працівників.

Розподіл респондентів на контрольну та експериментальну групу був здійснений із урахуванням місця роботи співробітників компаній. Так, до контрольної групи увійшли працівники компаній «Бізнес-конструктор», «КСУ», редакції журналу «Житлово-комунальне господарство (ЖКГ)», «Станіславської теплоенергетичної компанії (СТЕК)», «Інституту енергоаудиту та обліку енергоносіїв (ІЕОЕ)» (181 особа), до експериментальної – співробітники групи компаній «УКРГАЗ» (173 особи). Вік досліджуваних контрольної групи – 20-60 років; експериментальної групи – 20-53 роки.

Формувальний експеримент був проведений у 2016-2019 роках та базувався на методологічних засадах стратегічно-інтегративного підходу, принципи якого стали основою для реалізації комплексної психологічної програми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці в процесі корпоративного навчання. Основні відмінності традиційного і корпоративного навчання за стратегічно-інтегративним підходом подані у Додатку В.

Метою формувального експерименту стало експериментальне підвищення потенціалу структури, механізмів та умов розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. Досягнення поставленої мети передбачало ряд стадій (див. рис. 5.1).

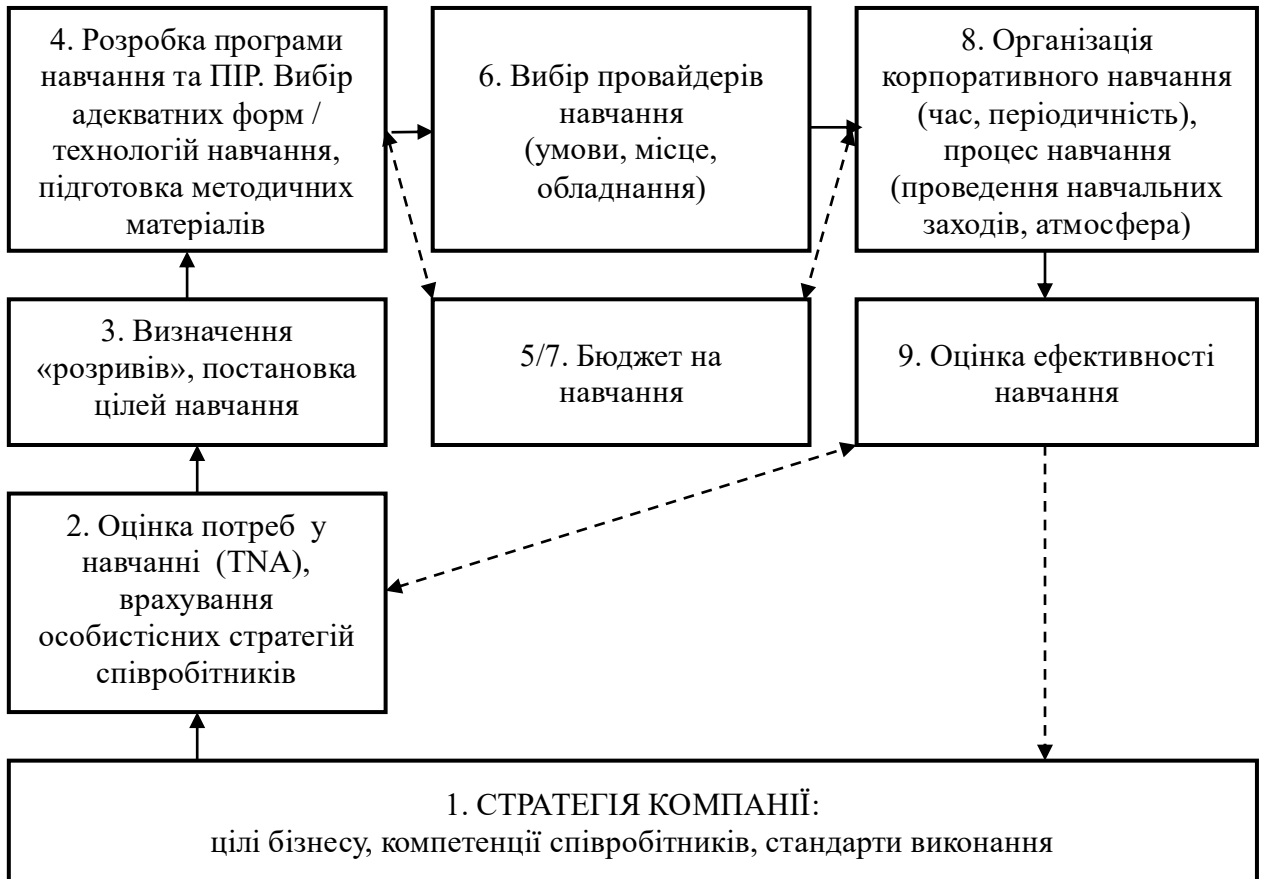


Рис. 5.1. Основні стадії організації корпоративного навчання

1. *Визначення стратегії компанії.* Розробка стратегії компанії відбувалася у формі стратегічних сесій двох типів: «проміжна (квартальна) стратегічна сесія», «велика (річна) стратегічна сесія». На стратегічних сесіях здійснювався аналіз зовнішнього та внутрішнього середовища компанії, уточнявся її клієнтський ряд і стейкхолдери, будувалася бізнес-модель компанії (структурований логічний опис того як функціонує компанія) та визначалися її цілі (стратегічні, тактичні, операційні).

Зупинимося детальніше на бізнес-моделі компанії, адже саме в цьому документі узгоджувалися компетенції компанії. Для прикладу, наведемо його фрагмент (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Фрагмент документу «Бізнес-модель компанії»

№	<i>Клієнти, групи чи категорії клієнтів (точно класифіковані)</i> – є та залишаємо; – потрібно напрацювати; – «залишити» поступово	<i>Потреби клієнтів, котрі готові задовольняти</i> – зараз; – завтра	<i>Продукти, послуги (не назва виробу, а оформлена пропозиція відповідно до потреб клієнтів)</i> – є та залишаємо; – немає і доповнюємо; – прибираємо, відмовляємося	<i>Ключові та унікальні компетенції, що</i> – є та залишаємо; – немає, проте треба розвинути; – не підтримуємо (не стимулюємо)
1				
2				

Як видно з таблиці 5.1, згідно стратегічно-інтегративного підходу ключові компетенції визначалися на основі аналізу продуктів і послуг, які надає компанія. З метою визначення ключових компетенцій важливо було відповісти на запитання: «Які компетенції необхідні персоналу організації для створення продукту та надання послуг компанії?», а для визначення унікальних компетенцій: «Які компетенції відрізняють нашу компанію від інших організацій і роблять її унікальною?».

На окремих стратегічних сесіях для кожної компанії також були розроблені моделі компетенцій. Вони мали багаторівневу структуру відповідно до кількості рівнів управління в організації, описували необхідні компетенції та відповідні їм поведінкові індикатори, що були орієнтовані на вимоги:

- до співробітників, які виконують операційні дії;

- до менеджерів, які відповідальні за виконання тактичних планів;
- до топ-менеджерів, які відповідають за стратегічні плани підприємства.

Отже, моделі компетенцій розроблялися індивідуально для кожної компанії згідно її стратегії. Вони передбачали перелік та опис ключових компетенцій співробітників компанії (наприклад, клієнтоорієнтованість, партнерство, ініціативність, лідерство тощо), а також унікальних компетенцій, які відображали специфіку конкретної організації.

2. *Оцінка потреб у навчанні (TNA)* проводилася для працівників усіх рівнів. Так, співробітники та менеджери заповнювали спеціальні анкети, у яких зазначали свої очікування від навчання в компанії (формат, зміст, особисті побажання). Із топ-менеджерами проводилися додаткові інтерв'ю (вимоги до співробітників; проблеми, які можна вирішити у процесі навчання; бачення цілей і завдань навчання). Таким чином, враховувалися особистісні побажання та стратегії співробітників усіх рівнів.

3. *Визначення «розривів»*. Визначався актуальний «AS-IS» та бажаний «TO-BE» рівень розвитку ЗУН та компетенцій. На основі аналізу різниці між цими двома рівнями ставилися *цілі навчання* на рік. Обов'язково враховувався зворотний зв'язок топ-менеджменту компанії.

4. *Розробка програми навчання, побудова планів індивідуального розвитку (ПІР) співробітників, вибір адекватних форм / технологій навчання, підготовка методичних матеріалів*. Програма корпоративного навчання будувалася на основі навчальних цілей. Вона включала декілька напрямків, а саме: навчання за компетенціями, стандарти компанії, навчання за професією (згідно посадових інструкцій). Зупинимося детальніше на кожному з них.

- *Навчання за компетенціями* було спрямоване на розвиток компетентностей персоналу організації відповідно до моделі компетенцій. Навчальні групи формувалися за основними рівнями: А – співробітники («управління собою»), В – менеджери («управління іншими»), С – топ-

менеджери («управління системою»). Так, у процесі реалізації програми навчання було сформовано 1 групу рівня С, 4 групи рівня В та 6 груп рівня А. Максимальна допустима кількість учасників у одній групі – до 18 чоловік, що забезпечувало ефективність навчального процесу.

– *Навчання стандартам компанії* було орієнтоване на створення загального інформаційного поля в компанії, ознайомлення співробітників із установленими стандартами роботи в компанії, а також її продуктом / послугами. У навчальні групи входили нові співробітники компанії, які ще не були знайомі з її стандартами.

– *Навчання за професією (згідно посадових інструкцій)*, що було орієнтоване на розвиток знань, умінь, навичок у професійній сфері, котрі впливають на результативність і ефективність на робочому місці. Навчальні групи формувалися відповідно до основних функцій, які реалізовувалися у компанії (наприклад, «Школа продажів», «HR-School», «Фінансова грамотність» та ін.).

Таким чином, навчальна програма включала в себе цілі навчання на рік, перелік навчальних курсів за кожним напрямком (навчання за компетенціями, стандарти компанії, навчання за професією), наповнення кожного курсу (перелік навчальних заходів). На основі зазначеної програми формувався календарний план навчання, у якому вказувалися терміни проведення запланованих навчальних курсів для кожної навчальної групи.

Окрім навчальної програми та календарного плану склалися плани індивідуального розвитку (ПІР) для працівників, у яких могли враховуватися їх індивідуальні побажання (зовнішнє навчання, додаткові навчальні заходи з метою підвищення кваліфікації та подальшого кар'єрного росту, нівелювання слабких сторін, використання сильних сторін, тощо). У складанні планів індивідуального розвитку були задіяні самі співробітники, їх керівники та спеціалісти з навчання та розвитку персоналу (див. Додаток 3).

Для розвитку ключових компетентностей підбиралися та використовувалися різні форми навчання. Комбінування різних форм навчання забезпечували поетапне накопичення знань, що у подальшому відбивалися у вигляді умінь, навичок та поведінці. Наприклад, для рефлексії та набуття необхідних знань використовувалися такі форми навчання як семінари або вебінари, культурології та сінемалогії. Для формування умінь та навичок проводилися практикуми, тренінги та посттренінги. Подальший розвиток компетентностей забезпечувався завдяки роботі з наставником безпосередньо на робочому місці, коучингу, обміну досвідом з колегами, участі у «гуртках якості», виконанню власних проєктів та ін. Таким чином, дорослі отримували досвід, що знаходив відбиття у їх поведінці.

Також підбиралися технології, які використовувалися на навчальних заходах. Серед технологій корпоративного навчання превалювали *інтерактивні*, що базувалися на активній взаємодії учасників навчального процесу, де основна увага надавалася спілкуванню (*інтерактивні вправи; ділові та рольові ігри; поведінкове моделювання; розбір практичних ситуацій тощо*). Особливість виконання вправ за інтерактивними технологіями полягала в їх покроковій організації: інструкція (*пояснення*), дія (*виконання завдання*); рефлексія (*осмислення, підведення підсумків*). Ці вправи використовувалися в процесі проведення навчальних занять із обов'язковим урахуванням цілей їх використання: для ефективного засвоєння навчального матеріалу (*інтелектуально-пізнавальні*), для розвитку особистісних рис, їх корекції (*превентивно-корекційні*); вирішення організаційних питань (*організаційно-підготовчі*); поглиблення рефлексії (*рефлексивно-оцінні*); мотивації до діяльності (*мотиваційно-стимулюючі*); оптимізації емоційного стану (*емоційно-стабілізуючі*) та закріплення здобутого досвіду на практиці (*імітаційно-практичні*). Їх більш детальний опис поданий у окремій авторській публікації [301, с. 223–225].

6. *Вибір провайдерів навчання.* Для проведення навчання залучалися внутрішні експерти (тренера, працівники HR-відділу, керівники організації,

провідні фахівці компанії) та зовнішні провайдери. Відбір зовнішніх експертів відбувався шляхом проведення тендерів та демо-тренінгів.

5/7. *Бюджет навчання* узгоджувався до, або після вибору провайдерів навчання. Якщо бюджет розраховувався до стадії вибору провайдерів, то в ньому зазначалася сума, яку компанія готова виділити на навчання та розвиток її працівників, а витрати розраховувалися відповідно до зазначеної суми. Такий варіант є більш економічним. Якщо ж бюджет розраховувався після вибору провайдерів навчання, то в ньому зазначалася та сума, яка необхідна для організації максимально ефективного навчання відповідно до потреб організації. У процесі розрахунку бюджету у статтях витрат передбачалася оплата для зовнішніх провайдерів навчання; зарплата працівників корпоративного університету; вказувалися статті, необхідні для організації самого процесу навчання (відрядні для працівників і тренерів; оренда / утримання навчальних приміщень; кави-брейки; друк матеріалів та ін.). Важливо було також передбачати витрати на розвиток університету (поновлення бібліотеки новими книгами та відеоматеріалами, оновлення техніки та ін.).

8. *Організація корпоративного навчання (терміни проведення, періодичність) та сам процес навчання (проведення навчальних заходів, атмосфера та ін.).* У процесі організації процесу навчання був задіяний адміністратор корпоративного університету. Він визначав зручні дати, періодичність і час для проведення навчання, бронював зали, запрошував учасників і проводив підготовку відповідно до «чек-листа» навчального заходу. «Чек-лист» підготовки до тренінгу передбачав ряд кроків від друку матеріалів до видачі сертифікатів (див. Додаток К.).

9. *Оцінка ефективності навчання* проводилася за допомогою діагностичних методик, а також за моделлю Д. Кіркпатріка [541]. Зазначена модель включає оцінку за наступними рівнями:

– реакція – задоволеність учасників навчанням (проводилась одразу після навчання);

- оцінка засвоєння знань (проводилася до та після навчання, результати порівнювалися між собою);
- оцінка поведінки – зміна поведінки учасників навчання безпосередньо на робочому місці (6 місяців після навчання);
- оцінка результатів – порівняння результатів бізнесу до та після навчання; досягнення цілей навчання (1 раз в рік) (див. Додаток Г.1).

Таким чином, програма психологічного супроводу включала 9 стадій. Найважливішою стадією була *організація корпоративного навчання та сам процес навчання* зі співробітниками компанії (8 стадія). Ефективність навчання забезпечувалася завдяки проведенню комплексних курсів, які включали три етапи: *інформаційно-знаннєвий* (рефлексія здібностей і формування знань), *навчально-технологічний* (формування умінь і навичок за рахунок імітації та моделювання робочих ситуацій) та *практично-діяльнісний* (використання набутих умінь і навичок на робочому місці та набуття нового досвіду, поведінки та відповідних компетентностей).

Зазначені курси передбачали застосування різноманітних форм і технологій навчання на кожному етапі. Так, на *інформаційно-знаннєвому етапі розвитку компетентностей* використовувалися наступні форми отримання нових знань, а саме: семінари (обговорення певних проблем, вироблення спільних рішень або пошук нових ідей), вебінари (організація зустрічей і семінарів онлайн), а також «культурологія» (вивчення та обговорення літератури за темою) та «сінемалогії» (перегляд та аналіз відеоматеріалів та фільмів). Зупинимось детальніше на описі організації й проведення означених форм корпоративного навчання дорослих на етапі інформаційної підготовки співробітників.

Так, *семінар / вебінар* використовувався як традиційна форма навчального заняття. Його метою було опанування співробітниками загальними та спеціальними знаннями. Їх ефективність полягала в

органічному поєднанні теорії і практики, набутого досвіду та інновацій. Тематика семінарів / вебінарів, що використовувалася в процесі розвитку ключових компетентностей у корпоративному навчанні, визначалася з урахуванням потреб компанії і її співробітників, а саме: «Функції менеджменту», «Охорона праці та здоров'я», тощо. Семінари проходили як при безпосередній участі працівників, так і в режимі онлайн як *вебінари* – заходи, що проводилися у режимі реального часу через Інтернет.

Культурологія як сучасна форма корпоративного навчання мала на меті накопичення загальних і спеціальних знань шляхом вивчення та обговорення певної літератури та включала наступні етапи: *попередню підготовку, обговорення книги у групі, підведення підсумків*. Таким чином, культурологія передбачала вивчення та обговорення літератури за темою курсу. До кожного заняття культурології співробітники мали прочитати книгу згідно навчальної програми, підготувати її конспект, виділити ключові аспекти (*попередня підготовка*). На самому занятті учасники презентували власні висновки (по 3 інсайти із прочитаної літератури), обмінювалися враженнями та обговорювали, які інструменти можуть бути корисними у їх роботі (*обговорення книги у групі*). Тренер записував на фліпчарті думки учасників та звертав увагу на ідеї, які частіше всього повторювались. Тренер та учасники узагальнювали результати роботи групи (*підведення підсумків*).

Сінемалогія – форма навчання, що мала на меті розвиток рефлексії учасників навчання, аналіз та осмислення ефективних на неефективних стратегій поведінки. Сінемалогія передбачала перегляд та аналіз відеоматеріалів та фільмів. У процесі проведення сінемалогії виокремлювалися такі етапи: *попередня підготовка* (перегляд фільму у вільний від роботи час), *робота в групах* (розподіл ролей, аналіз поведінки головних персонажів фільму за певною схемою), *підведення підсумків* (виділення ефективних і неефективних стратегій вирішення життєвих і робочих ситуацій, їх узгодження у групі та з тренером).

На сінемалогіях учасники заповнювали спеціальні бланки аналізу фільму. Фільми аналізувались або за класичним сценарієм (див. Додаток Ж.1 на прикладі фільму «У гонитві за щастям», 2006 р., реж. Габріеле Муччіно), або за індивідуальним сценарієм для більш детального вивчення теми курсу (див. Додаток Ж.2 на прикладі аналізу фільму «Диявол носить Прада», 2006 р., реж. Девід Френкел). Так, наприклад, за класичним сценарієм учасники сінемалогії заповнювали у бланках для аналізу фільму наступні пункти:

- ім'я героя для аналізу (обрати одного із головних героїв);
- сильні та слабкі сторони героя; можливості та загрози (SWOT-аналіз);
- провідні потреби героя (за Маслоу);
- проблеми героя та коренева проблема (аналіз за технологією «5 чому?»);
- ефективні та неефективні стратегії героя (див. Додаток Ж.1).

Таким чином, сінемалогія передбачала перегляд фільмів, аналіз прикладів робочих і життєвих ситуацій, формування індивідуальної стратегії їх вирішення.

Однією із інноваційних технологій, що застосовувалася у процесі формувального експерименту, стало *дистанційне навчання*, яке дозволяло навчати працівників на відстані. При дистанційному навчанні вивчення матеріалу слухачем та його взаємодія з тренером здійснювалася із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (*Інтернет, Zoom, Microsoft Teams, Skype, системи управління навчальною діяльністю (LMS) «TalentLms», «Getcourse» та «Google Classroom»*). Важливими перевагами дистанційної освіти над традиційними формами навчання стало те, що забезпечувалася невідривність працівників від професійної діяльності; у навчальний процес залучалася більша кількість співробітників; відкривалися можливості вибору вільного часу для навчання.

Учасники мали змогу самостійно вивчати матеріали, які надавалися в електронному вигляді (текстові матеріали, аудіоматеріали, відеоматеріали);

могли скачувати книги та шаблони необхідних документів; відповідати на запропоновані питання. Варто зазначити, у процесі дистанційного навчання забезпечувалася інтерактивна взаємодія. Це досягалося завдяки виконанню учасниками різних завдань, які тренер оцінював та коментував. Таким чином, у процесі дистанційного навчання співробітників у них формувалися не лише знання, але й необхідні уміння і здатності.

Другий етап розвитку компетентностей (навчально-технологічний) реалізовувався шляхом використання набутих ЗУН та відпрацювання у процесі навчання. Для цього проводилися практикуми, тренінги та посттренінги.

Практикум застосовувався з метою розвитку в працівників необхідних умінь і навичок професійної діяльності шляхом використання ЗУН для виконання завдань, що мають практичну цінність для роботи. У формувальному експерименті, наприклад, проводилися такі практикуми як «Ключові показники ефективності (КПІ)», «План індивідуального розвитку (ПІР)», «Вітаміни Адізеса» та ін.

Однак, найбільша увага в процесі корпоративного навчання приділялася *тренінгам*, адже їх метою був розвиток нових умінь і навичок, які в подальшому використовувалися на робочому місці. Саме на тренінгах співробітники отримували новий досвід за рахунок моделювання робочих ситуацій [314].

У процесі підготовки до тренінгу обов'язково розроблявся пакет методичних матеріалів. До його складу входили: презентація тренінгу; книга тренера, зошит учасника, чек-лист підготовки до тренінгу, тести, роздаткові матеріали та ін.

У *презентації* відображалася інформація за темою тренінгу в зручній формі, використовувалася значна кількість візуальних матеріалів: малюнки, схеми, графіки, діаграми, таблиці, інфографіка, фотографії, відеоролики та ін. У *книзі тренера* зазначалися цілі та завдання тренінгу, показники ефективності тренінгу й очікувані результати (в т. ч. ЗУН та компетенції, які

потрібно розвинути); зміст, таймінг, техніки (вправи) і ресурси тренінгу (див. Додаток И); завдання для попередньої підготовки до проведення тренінгу; коментарі та зміст роз'яснень тренера за кожним слайдом презентації тренінгу; рекомендована додаткова література; домашні завдання учасникам тощо. Для слухачів тренінгу готувався *зошит учасника*, що включав вступне слово; завдання, вправи, кейси для виконання на тренінгу та після проведення навчання. Зошити залишалися в учасників, що надавало змогу повторювати матеріали тренінгу. У *чек-листу підготовки до тренінгу* зазначався перелік необхідних дій для організації заходу адміністратором корпоративного університету (див. Додаток К). *Тест*, зазвичай, включав питання з варіантами відповіді та проєктивні питання для оцінки рівня знань до та після тренінгу.

Звичайною у практиці роботи корпоративного університету «Get Win» стала наступна структура тренінгу: вступна частина, основна частина, заключна частина. У *вступній частині* тренер оголошував мету тренінгу, зміст тренінгу, правила тренінгу; проводив вступну бесіду для актуалізації теми тренінгу, використовував вправи для знайомства й визначення очікувань учасників від тренінгу, проводив вправу-розминку. У *основній частині* чергувалися теоретичні та практичні блоки. Будь-яка теоретична інформація одразу застосовувалася на практиці шляхом виконання різноманітних завдань. Для цього у процесі роботи використовувалися різні інтерактивні технології навчання: кейси (розбір конкретних ситуацій, що ілюструють ті чи інші ідеї); аналіз фрагментів фільмів, що відображали певні ідеї і тези тренінгу; рольові та імітаційні ігри; робота в міні-групах (по 3-5 людей із метою розв'язання проблемних завдань); інтерактивні вправи і техніки з практичного виконання роботи тощо. У *заклучній частині* підводилися підсумки тренінгу, визначалося наскільки очікування учасників збіглося з отриманими результатами, тренер давав відповіді на питання учасників, учасники заповнювали тести знань.

Після тренінгів проводилися *посттренінги*, де учасники обговорювали виконання домашніх завдань та досвід використання нових технологій у

процесі роботи. Також проводилася робота над помилками на основі перевірки тестів знань.

Третій етап розвитку компетентностей (практично-діяльнісний) передбачав використання набутих умінь і навичок на робочому місці та набуття нового досвіду. Для цього проводилася робота з наставником, організовувалися коучингові сесії (допомога співробітнику в самостійному знаходженні рішення реальної проблеми), застосовувалися заняття з «обміну досвідом» (навчання колег) та «гуртки якості» (зустріч працівників для вирішення проблем, пов'язаних із їх професійною діяльністю). Значна увага приділялася реалізації робочих проєктів.

Зупинимось детальніше на характеристиці означених форм і технологій навчання, які використовувалися на цьому етапі експериментальної роботи у процесі корпоративного навчання дорослих.

Робота з наставником проводилася для нових співробітників компанії. Метою застосування цієї форми співпраці було прискорення адаптації колег до вимог нового місця роботи та розвиток необхідних компетентностей. Наставником міг бути як керівник співробітника, так і його колега. Варто відмітити, що така взаємодія дорослих сприяла розвитку не лише необхідних компетентностей нового співробітника, але й компетентностей самого наставника (лідерство, партнерство, комунікабельність).

Перевагою наставництва безпосереднім керівником був той факт, що він вже мав досвід спілкування та спостереження за співробітником під час виконання посадових обов'язків. У зв'язку з чим, керівник мав змогу на прикладі окремих робочих ситуацій визначити сильні сторони та зони росту працівника.

Коучингові сесії проводилися з метою сприяння особистісному зростанню, розкриттю та реалізації внутрішнього потенціалу співробітників і розвитку їх ключових компетентностей. Коучингові сесії проводилися у форматі індивідуальних зустрічей співробітника із коучем із метою побудови стратегії досягнення значущих для нього цілей та їх узгодження із цілями

компанії, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здатностей і навичок, освоєння передових стратегій отримання високого результату. Таким чином, особисті й корпоративні цілі ставали більш усвідомленими й узгодженими між собою.

На початку коучингової сесії коуч шляхом запитань, поставлених у певному порядку та за певними технологіями, допомагав працівнику визначити та вирішити його проблеми, доводив до нього методи розвитку та самовдосконалення. Проведення коучингу коучем передбачало його конфіденційність. Керівникові він повідомляв лише загальні рекомендації роботи з певним працівником.

Структура коучингу передбачала наступні етапи: а) розгляд актуальних проблем працівника, визначення його основних потреб; б) розробка рішень, постановка цілей і завдань, визначення стратегії їх реалізації (нові цілі й завдання обговорювалися і погоджувалися на конкретний період); в) узгодження графіку зворотного зв'язку. Завершувався процес коучингу, зазвичай, подякою працівнику за його зусилля, які він докладав у власному розвитку. Крім того, кожен співробітник отримував емоційну задоволеність від власних досягнень, що мотивувало його на якісне виконання своїх обов'язків і заохочувало до креативності.

Варто зазначити, що окрема увага на коучингових сесіях приділялася визначенню компетентностей, які потребували розвитку. Важливо було не давати готові рішення, а наштовхнути працівника до самостійного їх визначення. Коуч підтримував співробітника працювати в напрямку, визначеного самим працівником. Коуч розглядав досягнення працівника та орієнтував на приклади його успішної реалізації конкретних дій; обговорював подальші напрямки розвитку співробітника.

Уся увага коуча та співробітника була спрямована на вирішення професійних ситуацій. Особисті проблеми розглядалися у випадку їх впливу на професійну діяльність.

Заняття з обміну досвіду мали на меті поширення певних інновацій і проводилися за ініціативою самих працівників. Зазвичай це відбувалося після їх навчання на зовнішніх семінарах, тренінгах, конференціях. Так, згідно процедури навчання та розвитку персоналу організації, кожен працівник мав змогу брати участь у зовнішніх навчальних заходах та компенсувати частину витрат за рахунок коштів компанії. Водночас працівник зобов'язувався передати інформацію своїм колегам упродовж одного місяця після навчання. Також була організована *школа для внутрішніх експертів і тренерів*, випускники якої не лише ділилися матеріалами, але й проводили навчальні заходи.

З метою вдосконалення процесів та вирішення проблем окремих відділів та компанії вцілому проводилися *«Гуртки якості» (або сесії ТОС)* у формі зустрічей співробітників на регулярній основі. Наприклад, під час сесій ТОС використовувалися інструменти відповідно до методології теорії обмежень систем (ТОС). До цих інструментів належали: «Діаграма вирішення конфлікту» («грозова хмара»), «Дерево існуючої дійсності», «Дерево майбутньої дійсності» та ін. Так, *«діаграма вирішення конфлікту»* дозволяла описати та вирішити конфлікти на взаємовигідних безпрограшних умовах. *«Дерево існуючої дійсності»* стало логічним інструментом для аналізу актуальних проблем системи. За допомогою зазначеної техніки всі існуючі небажані явища системи шляхом причинно-наслідкових зв'язків об'єднувалися, а також визначалися кореневі причини (проблеми), які зумовлювали всі небажані явища системи (відділу, компанії). Такий аналіз дозволив отримати достовірну картину реальної ситуації у компанії, а також чітко визначити ключові фактори, на які необхідно було впливати з метою усунення всіх небажаних явищ. Приклад зазначеного інструменту поданий на рис. 5.2.

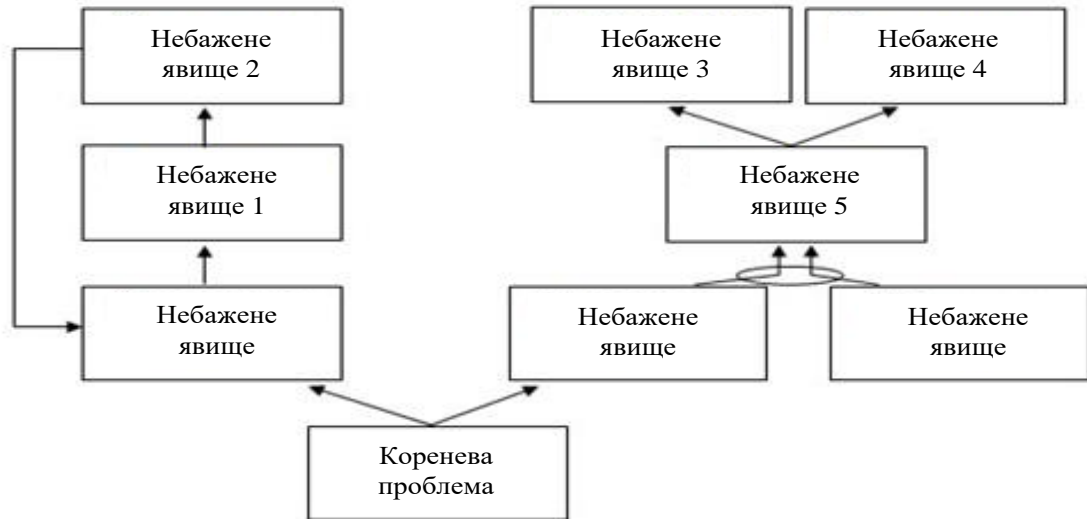


Рис. 5.2. Приклад інструменту «Дерево існуючої дійсності»

«Дерево майбутньої дійсності» в процесі експериментальної роботи було логічним інструментом для побудови та тестування потенційного нового рішення до його впровадження. Його мета передбачала:

- 1) перевірити як знайдене рішення усуває більшість небажаних явищ і приносить користь організації,
- 2) визначити і передбачити можливі ризики від впровадження певного рішення.

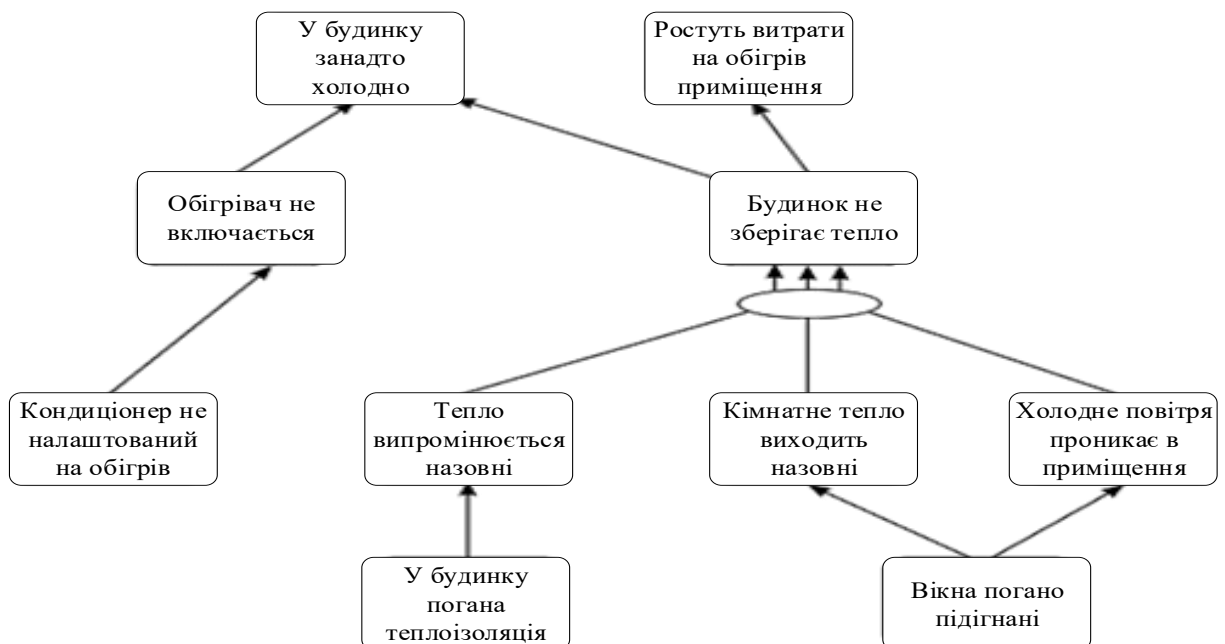


Рис. 5.3. Приклад інструменту «Дерево майбутньої дійсності» (використаний з метою підвищення теплозбереження будинку)

Таким чином, виконання зазначеного інструменту не лише акцентувало увагу співробітників на варіантах розв'язання проблеми, але й надавало можливість спрогнозувати розвиток ситуації.

Значна увага приділялась *реалізації проєктів* на робочому місці (тимчасова взаємодія проєктної команди, призначена для створення унікальних продуктів, послуг або результатів). Проєкти різнилися залежно від тематики курсів. Ціллю виконання проєктів була реалізація стратегії компанії, а також розвиток ключових компетентностей співробітників через набуття нового досвіду.

Таким чином, у процесі експериментальної роботи ефективність навчання забезпечувалася завдяки проведенню не окремих навчальних заходів, а комплексних курсів, котрі включали різні форми навчання та забезпечували поетапне формування знань, умінь, навичок та компетентностей. Приклади навчальних курсів та їх наповнення подано у таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Напрямки і курси корпоративного навчання дорослих

<i>Приклади курсів навчання</i>	<i>Наповнення курсу</i>
Навчання за компетенціями	
Курс «Компетенції та цінності компанії» (розвиток ключових та унікальних/ корпоративних компетентностей організації)	<ul style="list-style-type: none"> – Культурологія (вивчення та аналіз літератури за темою курсу), – сінемалогія (вивчення та аналіз фільмів і відеоматеріалів), – тренінг «Компетенції в організації», – тренінг «Управління за цінностями», – тренінг «Компетенції та цінності нашої компанії», – посттренінги, – реалізація проєкту (актуалізація моделі компетенцій компанії).
Курс «Мої цілі та цілі компанії» (розвиток компетентності ціле-спрямованість)	<ul style="list-style-type: none"> – Культурологія, – сінемалогія, – тренінг «Мої життєві цілі», – тренінг «Стратегія компанії»*, – сесії ТОС*, – реалізація проєкту (підготовка та участь у стратегічних сесіях компанії).

Курс «Розвиток та саморозвиток» (розвиток компетентності розвиток/ саморозвиток)	<ul style="list-style-type: none"> – Культурологія, – сінемалогія, – тренінг «Планування кар'єри та життєвого шляху», – практикум «План індивідуального розвитку», – тренінг «Розвиток підлеглих»*, – тренінг «Менеджмент у стилі коучинг»*, – посттренінги, – навчання інших (обмін досвідом, наставництво), – реалізація проєкту (розробка та виконання планів індивідуального розвитку, коучинг інших*).
Курс «Робота в команді» (розвиток компетентності партнерство)	<ul style="list-style-type: none"> – Культурологія, – сінемалогія, – практикум «Вітаміни Адізеса», – тренінг «Як навчитися розбиратися в людях та працювати в команді?», – тренінг «Корпоративна культура»*, – посттренінги, – тімблдінгі, – реалізація проєкту (групове завдання, зміна корпоративної культури через зміну ритуалів, звичок та рутинної роботи*).
Курс «Ефективні комунікації» (розвиток компетентності комунікативність)	<ul style="list-style-type: none"> – Культурологія, – сінемалогія, – тренінг «Ефективні комунікації», – тренінг «Ділове листування», – тренінг «Майстер презентацій», – тренінг «Майстерність публічних виступів», – тренінг «Технології проведення зборів»*, – посттренінги, – реалізація проєкту (розробка презентації та її демонстрація).
Курс «Проактивність у роботі та житті» (розвиток компетентності ініціативність)	<ul style="list-style-type: none"> – Культурологія, – сінемалогія, – тренінг «Я – ініціативна особистість», – тренінг «Управління змінами»**, – посттренінги, – реалізація проєкту (впровадження нововведень відповідно до цілей компанії).
Курс «Клієнтоорієнтованість» (розвиток компетентності клієнтоорієнтованість)	<ul style="list-style-type: none"> – Культурологія, – сінемалогія, – тренінг «Внутрішні та зовнішні клієнти», – посттренінги, – наставництво, – реалізація проєкту (уточнення портрету клієнта, підвищення рівня задоволеності клієнтів).

Курс «Технології ефективного та результативного менеджера» (розвиток компетентності результативність)	<ul style="list-style-type: none"> – Культурологія, – сінемалогія, – тренінг «Особиста ефективність», – практикум «Ключові показники ефективності (КРІ)», – посттренінги, – заняття з обміну досвідом – реалізація проєкту (використання технологій менеджера для підвищення результативності та ефективності роботи; розробка / перегляд КРІ відділу).
Курс «Управлінська ефективність» (розвиток компетентності лідерство)	<ul style="list-style-type: none"> – Семінар «Функції менеджменту», – культурологія, – сінемалогія, – тренінг «Колесо менеджера», – посттренінг «Технології планування», – посттренінг «Технології організації», – посттренінг «Технології комунікації», – посттренінг «Технології прийняття рішень», – посттренінг «Технології мотивації», – посттренінг «Технології контролю», – тренінг «Управління класичними проєктами», – тренінг «Управління гнучкими проєктами», – тренінг «Управління бізнес-системою»**, – посттренінги, – коучинг*, – реалізація проєкту (оптимізація бізнес-процесів підрозділу).
Навчання стандартам компанії	
Курс «Стандарти компанії»	<ul style="list-style-type: none"> – Вивчення та аналіз «Папки стандартів компанії»; – тренінг «Візитка компанії», – навчання під керівництвом досвідченого наставника – екскурсії (на виробництво)
Навчання за професією (згідно посадових інструкцій)	
Школи професій (продажі, HR, фінанси, виробництво та ін.)	<ul style="list-style-type: none"> – Культурології (вивчення та аналіз проф. літератури), – вебінари, – професійні тренінги, – посттренінги, – навчання під керівництвом досвідченого наставника, – «гуртки якості», – заняття з обміну досвідом, – реалізація проєкту (покращення роботи підрозділу, впровадження кращих практик в роботу).

Умовні позначення: *додаткові навчальні заходи для лінійних менеджерів і топ-менеджерів (рівні В і С – управління іншими та системою), ** додаткові навчальні заходи, які проводяться лише для топ-менеджерів (рівень С – управління системою)

Як видно з табл. 5.2, психологічна програма передбачала процес розвитку кожної ключової компетентності, для яких були розроблені й проводилися комплексні навчальні курси. Обґрунтовані у вищезазначеній програмі заходи реалізовувалися на заняттях інформаційно-знаннєвого етапу (3 заняття по 4 години кожне), на практикумах і тренінгах навчально-технологічного етапу (від 2 до 10 занять, залежно від складності компетентності, по 8 годин кожне), а також у процесі виконання проєктів на робочому місці та заняттях практично-діяльнісного етапу (70% часу навчання).

Так, з метою розвитку *цілеспрямованості* був розроблений курс «Мої цілі та цілі компанії». Для працівників рівня А (співробітники) був передбачений тренінг «Мої життєві цілі» з метою навчання постановки цілей за технологією SMART, для – В (лінійні менеджери) і – С (топ-менеджери) додатково проводився тренінг «Стратегія компанії» з метою навчання технології проведення підготовчих стратегічних сесій зі своїми співробітниками, формування стратегічних, тактичних та операційних цілей компанії. Компетентність *розвиток / саморозвиток* формувалася на курсі «Розвиток та саморозвиток», метою якого було визначення працівниками власних зон особистісного та професійного становлення в компанії, побудова кар'єрних сходинок. Для розвитку компетентності *партнерство* був впроваджений курс «Робота в команді», метою якого було формування «Win-win стратегії» у групових взаємодіях. Учасники рівнів В (лінійні менеджери) і С (топ-менеджери) додатково проходили тренінг «Корпоративна культура», який був спрямований на вивчення, засвоєння та використання інструментів впливу на культуру організації. *Комунікативність* розвивалася у процесі вивчення курсу «Ефективні комунікації», метою якого було оволодіння комунікативними техніками, навичками активного слухання та технологіями зворотного зв'язку. Із метою розвитку *ініціативності* був запроваджений курс «Проактивність у роботі та житті», його метою було підвищення суб'єктності працівників. Учасники рівнів В (лінійні менеджери) і С (топ-

менеджери) додатково проходили тренінг «Управління змінами», метою якого було зменшення опору змінам в організації зі сторони персоналу, а також більш ефективно впровадження новацій в організації, забезпечення її розвитку та конкурентної переваги.

У психологічній програмі особливий акцент був поставлений на тих ключових компетентностях співробітників, які були розвинуті меншою мірою. З метою підвищення рівня їх розвитку було збільшена кількість навчальних годин, а також використані додаткові форми навчання (наставництво, коучинг, обмін досвідом). **Клієнтоорієнтованість** формувалася на курсі з аналогічною назвою «Клієнтоорієнтованість», метою якого була детальна розробка портрету клієнтів, визначення їх потреб та оволодіння технологіями взаємодії з клієнтами. Окрім того, було широко впроваджено й реалізовано наставництво, в процесі якого досвідчені співробітники давали коригуючий зворотний зв'язок щодо ефективної взаємодії з клієнтами. **Результативність** розвивалася при вивченні курсу «Технології ефективного та результативного менеджера», метою якого було визначення показників ефективності своєї роботи та оволодіння професійними технологіями. Крім того, проводилися заняття з обміну досвідом, де співробітники ділилися успішними практиками з реалізації професійної діяльності. **Лідерство** формувалося у процесі проведення курсу «Управлінська ефективність», цілями якого було освоєння основних функцій менеджменту, – планування, організації, мотивації, координації, контролю. Додатково для співробітників кадрового резерву проводилися коучингові сесії із метою реалізації їх лідерського потенціалу.

Також проводився **загальний** навчальний курс «Компетенції та цінності компанії». В курс входили такі основні тренінги як «Компетенції в організації», «Управління за цінностями», метою яких було формування розуміння місця компетенцій і цінностей в управлінні персоналом, та «Компетенції та цінності нашої компанії», що проводився для опрацювання ефективних способів поведінки згідно моделі компетенцій певної компанії. Під час зазначених тренінгів учасники детально вивчали модель компетенцій

організації, виконували вправи та кейси для формування корпоративних компетентностей за поведінковими індикаторами відповідно до рівня їх посади.

Як видно з табл. 5.2., кожен вищезазначений курс передбачав різні навчальні заходи. Наприклад, загальний курс *«Компетенції та цінності компанії»* включав культурологію за книгами Р. Міллз *«Компетенції»*, Л. і С. Спенсер *«Компетенції на роботі»* (2 заняття по 4 год.), сінемалогію за фільмом *«Волл-стріт»* (1987 р., реж. Олівер Стоун), тренінги *«Компетенції в організації»*, *«Управління за цінностями»*, *«Компетенції та цінності нашої компанії»* (по 8 год.), однойменні посттренінги (3 заняття по 4 год.), реалізацію проєкту *«Актуалізація моделі компетенцій компанії»*.

Курс *«Мої цілі та цілі компанії»* включав культурологію за книгою Дж. Кенфільда *«Цільне життя»* (4 год.), додаткові культурології для керівників за книгами Е. Голдрат, Дж. Кокс *«Мета. Процес безперервного вдосконалення»*, В. Чан Кім, Р. Моборн *«Стратегія блакитного океану»* (2 заняття по 4 год.), сінемалогію за фільмом *«Стажер»* (2015 р., реж. Ненсі Мейерс) (4 год.), тренінг *«Мої життєві цілі»* (8 год.), додатковий тренінг для лінійних менеджерів і топ-менеджерів *«Стратегія компанії»* (8 год.), сесії ТОС для керівників (2-5 сесій по 8 год.), виконання проєкту *«Підготовка та участь у стратегічних сесіях компанії»*.

Курс *«Розвиток та саморозвиток»* передбачав культурологію за книгою С. Кові *«7 звичок надзвичайно ефективних людей»* (4 год.), сінемалогію за фільмом *«Тренер Картер»* (2005 р., реж. Томас Картер) (4 год.), тренінг *«Планування кар'єри та життєвого шляху»* (8 год.), практикум *«План індивідуального розвитку»* (4 год.), додаткові тренінги для керівників *«Розвиток підлеглих»* та *«Менеджмент у стилі коучинг»* (2 заняття по 8 год.), однойменні посттренінги (2 заняття по 4 год.), навчання інших (обмін досвідом – для співробітників, наставництво – для лінійних менеджерів і керівників), реалізацію проєкту *«Розробка та виконання планів*

індивідуального розвитку», коучинг інших – для керівників, які пройшли тренінг «Менеджмент у стилі коучинг»).

Курс «*Робота в команді*» включав культурологію за книгою І. Адісеса «Ідеальний керівник. Чому ним неможливо стати», сінемалогію за фільмом «Стажери» (2013 р., реж. Шон Леві), практикум «Вітаміни Адісеса» (4 год.), тренінг «Як навчитися розбиратися в людях та працювати в команді?» (8 год.), додатковий тренінг для лінійних менеджерів і керівників «Корпоративна культура» (8 год.), однойменні посттренінги (2 заняття по 4 год.), тимбілдінг (8 год.), виконання проєкту «Зміна корпоративної культури через зміну ритуалів, звичок та рутинної роботи» (або групове завдання).

Курс «*Ефективні комунікації*» передбачав культурології за книгами Д. Карнегі «Як здобувати друзів і впливати на людей», Т. Воротинцевої «Ділова e-mail переписка», О. Каптерева «Майстерність презентації. Як створювати презентації, які можуть змінити світ» (3 заняття по 4 год.), сінемалогію за фільмом «Чого хочуть жінки?» (2000 р., реж. Ненсі Майєрс) (4 год.), тренінги «Ефективні комунікації», «Ділове листування», «Майстер презентацій», «Майстерність публічних виступів» (4 заняття по 8 год.), додатковий тренінг для керівників «Технології проведення зборів» (8 год.), однойменні посттренінги (4-5 занять по 4 год.), реалізацію проєкту «Розробка презентації та її демонстрація».

Курс «*Проактивність у роботі та житті*» включав культурологію за книгою І. Пінтосевича «Дій! 10 заповідей успіху» (4 год.), додаткову культурологію для керівників Дж. Коттера «Наш айсберг тане» (4 год.), сінемалогію за фільмом «Диявол носить Прада» (2006 р., реж. Девід Френкел) (4 год.), тренінг «Я – ініціативна особистість» (8 год.), додатковий тренінг для топ-менеджерів «Управління змінами» (8 год.), однойменні посттренінги (2 заняття по 4 год.), імплементацію проєкту «Впровадження нововведень відповідно до цілей компанії».

Курс «*Клієнтоорієнтованість*» передбачав культурологію за книгою К. Сьюелла, П. Брауна «Клієнти на все життя» (4 год.), сінемалогію за фільмом

«Королева бензоколонки» (1963 р., реж. Олексій Мишурін) (4 год.), тренінг «Внутрішні та зовнішні клієнти» (8 год.), однойменний посттренінг (4 год.), наставництво, реалізацію проєкту «Уточнення портрету клієнта та підвищення рівня задоволеності клієнтів».

Курс *«Технології ефективного та результативного менеджера»* вміщав такі форми навчання як культурології за книгами Д. Алена «Як упорядкувати справи. Мистецтво продуктивності без стресу», О. Ветлужских «Система винагороди. Як розробити цілі та КРІ» (2 заняття по 4 год.), сінемалогію за фільмом «Людина, яка змінила все» (2011 р., реж. Бенет Міллер) (4 год.), тренінг «Особиста ефективність» (8 год.), однойменний посттренінг (4 год.), практикум «Ключові показники ефективності (КРІ)» (4 год.), заняття з обміну досвідом (1-3 заняття по 4 год.), реалізацію проєктів «Використання технологій менеджера для підвищення результативності та ефективності роботи», «Розробка / перегляд КРІ відділу».

Курс *«Управлінська ефективність»* включав вступний семінар «Функції менеджменту» (4 год.), культурологію за книгою М. Батирева «45 татувань менеджера» (4 год.), сінемалогію за фільмом «У гонитві за щастям» (2006 р., реж. Габріеле Муччіно), або за фільмом «Диявол носить Прада» (2006 р., реж. Девід Френкел) (4 год.), тренінги «Колесо менеджменту» (по 8 год.), посттренінги «Технології планування», «Технології організації», «Технології координації», «Технології прийняття управлінських рішень», «Технології мотивації», «Технології контролю» (по 8 год.), додаткові тренінги для керівників та їх наступників «Управління класичними проєктами», «Управління гнучкими проєктами», «Управління бізнес-системою» (3 заняття по 8 год.), коучингові сесії для керівників і співробітників кадрового резерву (5-10 занять по 1 год.), виконання проєкту на тему «Оптимізація бізнес-процесів підрозділу».

Напрямок *навчання стандартам компанії* включав вивчення та аналіз «Папки стандартів компанії», проходження тренінгу «Візитка компанії»,

навчання під керівництвом досвідченого наставника та екскурсії на виробництво.

Напрямок *навчання за професією* передбачав розвиток професійних компетентностей та включав культурології (вивчення та аналіз професійної літератури), вебінари, професійні тренінги, посттренінги, навчання під керівництвом досвідченого наставника, «гуртки якості», заняття з обміну досвідом, реалізацію проєктів «Покращення роботи підрозділу», «Впровадження кращих практик в роботу».

Під час тренінгів та посттренінгів використовувалися інтерактивні вправи на розвиток ключових компетентностей. Наприклад, загальному курсі «Компетенції та цінності компанії» використовувалися такі авторські вправи:

1. «Аудит компетенцій в компанії» (від 60 хвилин).

Мета: аналіз компетенцій компанії та їх поведінкових індикаторів.

Інструкція: учасникам пропонувалося заповнити таблицю із актуальним і перспективним аналізом проявів компетенцій компанії (див. табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Вправа «Аудит компетенцій в компанії»

Корпоративні компетенції компанії	Як проявляються (через які поведінкові індикатори) сьогодні?	Як будуть проявлятися (через які поведінкові індикатори) завтра?
Є та розвиваємо:		
Немає, проте треба розвинути:	—	
Не підтримуємо (не стимулюємо):		—

2. «Критерії якісної моделі компетенцій» (10 хвилин).

Мета: перевірка учасниками відповідності моделі компетенцій компанії критеріям її якісної побудови.

Інструкція: заповнити запропоновану таблицю.

Примітка до вправи: рекомендована кількість компетенцій: 3-10 (3-6 компетенцій – Gaugler and Thornton, 1989; 8-10 компетенцій – Charles Woodruff, 2000); максимальна кількість компетенцій – 12-15 (Charles Woodruff, 2000). Кількість індикаторів не більше 7-9 змістових елементів.

Завдання: прочитати про критерії якісної моделі компетенцій, стандарти професійних асоціацій і думки провідних експертів (CIPD, SHL, Whiddett and Holliford), оцінити компетенції компанії за критеріями якісної моделі компетенцій. При невідповідності означеним критеріям, розробити пропозиції в робочих групах.

Таблиця 5.4

Вправа «Критерії якісної моделі компетенцій»

№	Критерії якісної моделі компетенцій	Оцінка
1	Відповідність стратегічним цілям компанії	+/-
2	Чи актуальна для тих, до кого буде застосовуватися	+/-
3	Ясний, простий і зрозумілий текст	+/-
4	Компетенції не залежать одна від одної	+/-
5	Компетенції і індикатори не дублюються і не перетинаються	+/-
6	Індикатори компетенцій повинні описувати лише один акт поведінки	+/-
7	Кількість компетенцій і індикаторів оптимальні для сприйняття та використання	+/-

3. «Розвиток компетентностей» (20 хвилин).

Мета: навчити здійснювати оцінку власних компетентностей та підбирати інструменти впливу для їх розвитку.

Інструкція: учасникам пропонувалося здійснити наступні кроки:

- визначити не більше 3 компетенцій із моделі компетенцій, необхідних із метою успішного виконання функціональних обов'язків;
- пояснити тезисно чому були обрані саме ці компетенції;

- прописати в обраних компетенціях дії (як будуть діяти), ситуації на робочому місці або в повсякденному житті (як це проявляється саме на робочому місці);
- проаналізувати, як можна поліпшити обрані компетенції;
- заповнити відповідний блок із плану індивідуального розвитку (ПІР) (див. табл. 5.5 та Додаток 3).

Таблиця 5.5

Вправа «Розвиток компетентностей».

Фрагмент плану індивідуального розвитку.

Компетенції та поведінкові характеристики для розвитку	План / навчальні заходи / інструменти навчання	Критерії якості	Термін	Факт
		За SMART		

4. Вправа «Три розумні бажання» (20 хвилин).

Мета: навчити учасників чітко формулювати власні цілі та завдання.

Інструкція: учасники уявляли, що чарівник готовий виконати три їх заповітних бажання: одне – приватне (наприклад, «хочу нову машину»), і два, пов'язаних із професійною діяльністю (наприклад, «хочу менше працювати і більше заробляти»). Учасникам пропонувалося деталізувати свої бажання за критеріями SMART (конкретність, вимірюваність, досяжність, реалістичність, обмеженість у часі) та поставити завдання чарівнику з їх реалізації. Учасники записували завдання для чарівника на картках і передавали їх тренеру.

Останній зачитував ці бажання, граючи роль чарівника, аналізував їх за критеріями SMART та визначав, яке з бажань здійсниться, а яке – ні. Якщо завдання не відповідало критеріям SMART (або одному із критеріїв), чарівник сам вигадував спосіб його реалізації (наприклад, «ви справді поїдете на Мальдіви, але у 2049 році»). Слухачам надавалася друга і третя спроба для того, щоб вони навчилися чітко формулювати власні цілі та завдання.

5. *Вправа «Календар саморозвитку» (25 хвилин).*

Мета: навчити учасників складати план саморозвитку.

Інструкція: учасникам потрібно було скласти «Календар саморозвитку» із 12 сторінок (за кількістю місяців у році), кожна з яких повинна була містити девіз, прислів'я, малюнок (ілюстрував спосіб саморозвитку саме в цьому місяці), а також відповідні технології саморозвитку.

6. *Вправа «Реальна історія на казковий лад» (50 хвилин).*

Мета: навчити співробітників спілкуватися і працювати в команді.

Інструкція: учасники розподілялися на 2 команди. Кожна команда визначала назву для історії на казковий лад, що повинна була бути пов'язаною з їх професійною діяльністю (наприклад, «Стандарти обслуговування Клієнтів в майбутньому»). Учасники визначали героїв казки (наприклад, бухгалтер – кріт, директор – лев, клієнт – хом'як). Сценарій вважався закінченим, якщо в його складанні брали участь усі учасники і коли сюжет був доведений до логічного завершення. Команди розподіляли ролі і організовували вистави згідно створеного сценарію. Важливою умовою було залучення до дійства всіх учасників команди.

7. *Вправа «Малювання під диктант» (30 хвилин).*

Мета: розвиток уміння слухати, задавати уточнюючі запитання.

Інструкція: у процесі виконання вправи визначався учасник, який мав грати роль комунікатора. Цей учасник отримував екземпляр картини, яку бачив лише він. Слухачі ділилися на команди (по 3 людини), яким видавалися олівці та папір. Комунікатор починав детально описувати малюнок за допомогою слів і жестів. Кожна міні-команда повинна була приготувати свою копію малюнка за описом комунікатора. У кожній команді було право поставити комунікатору лише три уточнюючих питання. Після завершення роботи порівнювалися копії малюнка, що були створені різними командами, з його оригіналом та оцінювалася точність відтворення картини. У процесі

виконання вправи формувалося вміння не лише слухати, задавати уточнюючі запитання, але й співпрацювати в команді.

8. *Вправа «Карта Клієнтів» (30 хвилин).*

Мета: розвиток у співробітників умінь взаємодії з клієнтами.

Інструкція: учасникам пропонувалося відповісти на питання: «Хто є Вашими внутрішніми клієнтами? Хто є Вашими зовнішніми клієнтами? Як Ви взаємодієте зі зовнішніми та внутрішніми Клієнтами?». Крім того, слухачам потрібно було скласти на аркуші паперу карту взаємодії з клієнтами та презентувати її іншим учасникам.

9. *Вправа «Мозковий штурм для співробітників» (від 40 хвилин).*

Мета: розвиток лідерських якостей співробітників та керівників.

Інструкція: Ви – директор департаменту компанії національного рівня щойно призначений на цю посаду. Ваше перше завдання на цій посаді – розробити новий лозунг компанії із залученням її співробітників. Вам необхідно організувати результативний мозковий штурм. Проявіть себе і завоюйте симпатію працівників!

Після проведення мозкових штурмів учасники писали рекомендації уявному керівнику з покращення його роботи та передавали їх у конверті для ознайомлення.

10. *Вправа «Наслідки бездіяльності» (50 хвилин).*

Мета: формування розуміння співробітниками показників ефективності власної професійної діяльності та можливі наслідки у випадку їх неналежного виконання.

Інструкція: учасникам необхідно було:

- написати свої основні КРІ (ключові показники ефективності професійної діяльності);
- прописати результати бездіяльності, відповівши на питання: «Що буде, якщо я не виконаю свій обов'язок?»;

– скласти загальний список наслідків бездіяльності співробітника для компанії і його особисто.

11. Вправа «Обмін проблемами» (50 хвилин).

Мета: розвиток ініціативності працівників організацій.

Інструкція: завдання для учасників тренінгу – описати на аркуші паперу реальну проблему з власного професійного досвіду, вирішення якої вимагало нестандартного підходу. Папери вкладалися у окремі конверти. Учасники обмінювалися своїми конвертами, розробляли та презентували по 3 варіанти вирішення проблеми із отриманого конверту. Автори проблемних кейсів задавали уточнюючі питання та озвучували альтернативні варіанти рішень, спираючись на власний досвід.

Із використанням тренінгових вправ для розвитку ключових компетентностей дорослих та комплексною експериментальною програмою розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання також можна ознайомитися у авторських статтях [309], [323].

Отже, знання, вміння та навички, які були отримані під час навчальних курсів, переростали в ключові компетентності, допомагали дорослим людям долати труднощі, уникати серйозних помилок у реальному житті, знижували гостроту емоційного стресу та формували новий професійний досвід.

5.2. Динаміка рівнів розвитку ключових компетентностей у дорослому віці в процесі корпоративного навчання

Динаміка рівнів розвитку досліджуваного феномена визначалася шляхом статистичної обробки отриманих експериментальних даних формувального експерименту та їх порівняльного аналізу з кількісними показниками констатувального експерименту, визначення якісних особливостей розвитку ключових компетентностей дорослих (див табл. 5.6).

Таблиця 5.6

**Динаміка сформованості компонентів ключових компетентностей
дорослих (у % і ос.)**

Компоненти	Рівень розвитку	Експериментальна група (n = 173)		Контрольна група (n = 181)	
		до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
Інформаційно-рефлексивний	високий	36,99 (64)	44,51 (77)	27,07 (49)	29,83 (54)
	середній	45,66 (79)	43,93 (76)	49,17 (89)	47,51 (86)
	низький	17,34 (30)	11,56 (20)	23,76 (43)	22,65 (41)
Мотиваційно-ціннісний	високий	56,07 (97)	70,52 (122)	55,24 (100)	52,49 (95)
	середній	34,10 (59)	25,43 (44)	33,70 (61)	37,02 (67)
	низький	9,83 (17)	4,05 (7)	11,05 (20)	10,50 (19)
Когнітивно-діяльнісний	високий	26,01 (45)	41,62 (72)	27,62 (50)	29,28 (53)
	середній	54,91 (95)	49,71 (86)	55,80 (101)	56,35 (102)
	низький	19,08 (33)	8,67 (15)	16,58 (30)	14,37 (26)

Визначено позитивну динаміку розвитку окремих компонентів ключових компетентностей дорослих експериментальної групи в умовах корпоративного навчання. Результати дослідження зрушень у розвитку *інформаційно-рефлексивного компонента* в респондентів експериментальної групи засвідчили, що збільшилися показники *високого рівня* з 36,99% до 44,51%, оскільки вони стали більш чітко усвідомлювати й оцінювати власні здатності, ставити перед собою конкретні життєві цілі, точно визначати зони власного професійного зростання та саморозвитку; *середнього* – знизилися з 45,66% до 43,93%, проте досліджувані стали більш осмислено підходити до визначення життєвих цілей, власних зон розвитку та планування результату; *низького* – знизилися з 17,34% до 11,56%, досліджувані цього рівня майже не вміли адекватно оцінювати власні здатності, розробляти життєву стратегію та часто не використовували внутрішні ресурси для професійного зростання й саморозвитку. Таким чином, у процесі експерименту в більшій частини

досліджуваних відбулися позитивні якісні зміни від малої усвідомленості власних дій та здатностей («неусвідомленої некомпетентності») до більш осмисленої оцінки власного потенціалу та зон розвитку («усвідомлена компетентність»). Цілеспрямована робота щодо розвитку рефлексії дорослих значно прискорює ці перетворення, про що свідчать результати експериментальної групи після проведення формульовального експерименту.

У розвитку *мотиваційно-ціннісного компонента* спостерігалось підвищення показників *високого рівня* з 56,07% до 70,52%, досліджувані стали більш внутрішньо вмотивовані до професійної діяльності; детермінантами їх мотивації стали бажання бути значущим у професійній сфері, активізувались прагнення до самоствердження й визнання та реалізації креативних ідей, потреба у спілкуванні, досягненні життєвих стратегій, прагнення до особистісного зростання тощо. Констатовано зниження *середнього рівня* з 34,10% до 25,43%, однак у досліджуваних частіше виявлялося переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою у мотиваційному комплексі. Водночас у них мотивація часто залежала від умов, які існують в організації. Зафіксовано зменшення показників з *низьким рівнем* з 9,83% до 4,05%, у досліджуваних переважала зовнішня мотивація, зокрема негативна, вони прагнули уникати помилок, невдач у професійній діяльності та не були орієнтовані на досягнення. Таким чином, у значної частини досліджуваних відбулися позитивні зміни в мотиваційних комплексах, що супроводжувались посиленням внутрішньої мотивації, прагненням до досягнень у професійній діяльності та життєздійсненні.

Результати експерименту засвідчили безпосередній зв'язок мотивації працівників з усіма соціальними, економічними і політичними процесами, що відбуваються в компанії та на регіональному ринку праці (стабільність зайнятості і доходу; оплата праці; преміювання; умови, безпека, норми праці; техніко-технологічне та інформаційне забезпечення організації праці; кадрова політика, стиль керівництва; взаємовідносини в колективі й морально-психологічний клімат тощо).

Результативною виявилася нейтралізація різного роду демотивуючих факторів, а саме: недовіри, остраху покарання і привселюдної критики, неповаги з боку колег і керівників тощо. Інформаційна політика компанії спрямовувалася на забезпечення усвідомлення кожним працівником його важливості для організації. Різного роду вербальні заохочення спонукали респондентів до розвитку їх професійної майстерності. Окрім того, підвищенню рівнів мотивації респондентів експериментальної групи сприяло проведення численних корпоративних заходів. Персонал підприємств виявляв задоволеність власною діяльністю, усвідомлював значущість отриманих результатів і вкладу компанії у їх індивідуальний розвиток.

Високому рівню прояву мотиваційно-ціннісного компонента сприяла персоналізація мотиваційних чинників досліджуваних із урахуванням їх пріоритетів. Варто зазначити, що особлива увага приділялася факторам професійної мотивації, які були визначені досліджуваними як *пріоритетні та недостатньо задоволені*, а саме: «значущість результатів» (рівень задоволеності 68,08% – до експер., 81,46% – після експер.), «самовдосконалення» (66,07% – до експер., 79,03% – після експер.), «матеріальна винагорода» (60,09% – до експер., 65,03% – після експер.), «досягнення» (64,03% – до експер., 79,03% – після експер.). Для їх задоволення був забезпечений відповідний професійний супровід. Наприклад, співробітникам надавалися можливості розширювати зону відповідальності та повноважень (вплив на мотиваційний фактор «значущість результатів»), створювалися умови для їх самовдосконалення шляхом заохочення, компенсації витрат на зовнішнє навчання та конструктивного зворотного зв'язку від керівника, чи наставника («самовдосконалення»), проводилася аналітика ринку праці та забезпечувався середній рівень (або вище) заробітної плати в компанії («матеріальна винагорода»), давалися матеріальні і нематеріальні винагороди за зверх-досягнення та успішне виконання проєктів («досягнення»). Підтримувалися фактори, які були визнані респондентами як *пріоритетні та достатньо задоволені*, а саме: «структурування професійної

діяльності» (77,04% – до експер., 78,09% – після експер.), «визнання» (71,85% – до експер., 72,01% – після експер.). Це досягалося шляхом збереження процесів їх забезпечення вже існуючих у компанії. Варто зазначити, що реалізовані заходи також сприяли росту лояльності співробітників до компанії.

Зросли показники *когнітивно-діяльнісного компонента* респондентів з *високим рівнем* розвитку з 26,01% до 41,62%, вони стали здатні використовувати отримані знання, уміння і навички на практиці, ефективно працювати та досягати високих виробничих результатів, проявляти наполегливість, рішучість у професійній діяльності. Показники *середнього рівня* змінилися з 54,91% до 49,71%, хоча досліджувані стали більш наполегливі у досягненні виробничих здобутків, частіше виявляти ініціативу та впроваджувати знання щодо нових методів роботи на практиці, проте не завжди були креативними. Виявлено зменшення показників *низького рівня* – з 19,08% до 8,67%, досліджувані не виявляли наполегливість, не завжди були схильні експериментувати та впроваджувати нестандартні методи роботи у професійну діяльність, задовольнялися посередніми виробничими результатами. Загалом, такі результати є свідченням нівелювання у більшості досліджуваних проблеми невикористання отриманих знань на практиці. Вони укріпилися в переконанні необхідності набуття нових знань щодо застосування інноваційних технологій та їх використання у професійній діяльності.

Отримані результати довели ефективність упровадження комплексної програми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці в процесі корпоративного навчання під час проведення різноманітних тренінгів, посттренінгів, практикумів, культурологій, сінемалогій та інших форм навчання, що надавали можливість працівникам організацій сформувати ефективну стратегію поведінки на робочому місці.

На противагу досліджувані контрольної групи демонстрували або стали результати, або несуттєві зрушення в розвитку компонентів ключових

компетентностей.

Отже, зріс контингент респондентів, які більш якісно усвідомлюють та оцінюють власні здатності (*інформаційно-рефлексивний компонент*), мають превалюючу внутрішню мотивацію (*мотиваційно-ціннісний компонент*) та здатні використовувати отримані знання та набуті компетентності на практиці (*когнітивно-діяльнісний компонент*). Найбільш суттєвих змін зазнав останній компонент, що свідчить про набуття досліджуваними досвіду актуалізації ключових компетентностей у процесі корпоративного навчання та на робочому місці. Особливе значення для розвитку зазначеного компонента відіграла здатність досліджуваних визначати прикладний характер знань, отриманих на семінарах / вебінарах, культурологіях, тренінгах і посттренінгах та екстраполювати їх на робочому місці під керівництвом наставника, або шляхом обміну досвідом із колегами, а також у процесі реалізації професійних проєктів. Таким чином, зазначений супровід забезпечував оволодіння досліджуваними досвідом ефективного вирішення професійних ситуацій.

Наведені дані формувального експерименту за досліджуваними компонентами (*інформаційно-рефлексивним, мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльнісним*) засвідчили суттєві зміни в експериментальних та несуттєві – в контрольних групах.

Наступним етапом аналізу експериментальних даних стало простеження динаміки розвитку ключових компетентностей дорослих (згідно другого етапу експериментальної роботи за допомогою відповідних методик до кожної компетентності). Кількісні показники розподілу респондентів експериментальної групи за рівнями сформованості ключових компетентностей до та після формувального експерименту відображено на рис 5.4.

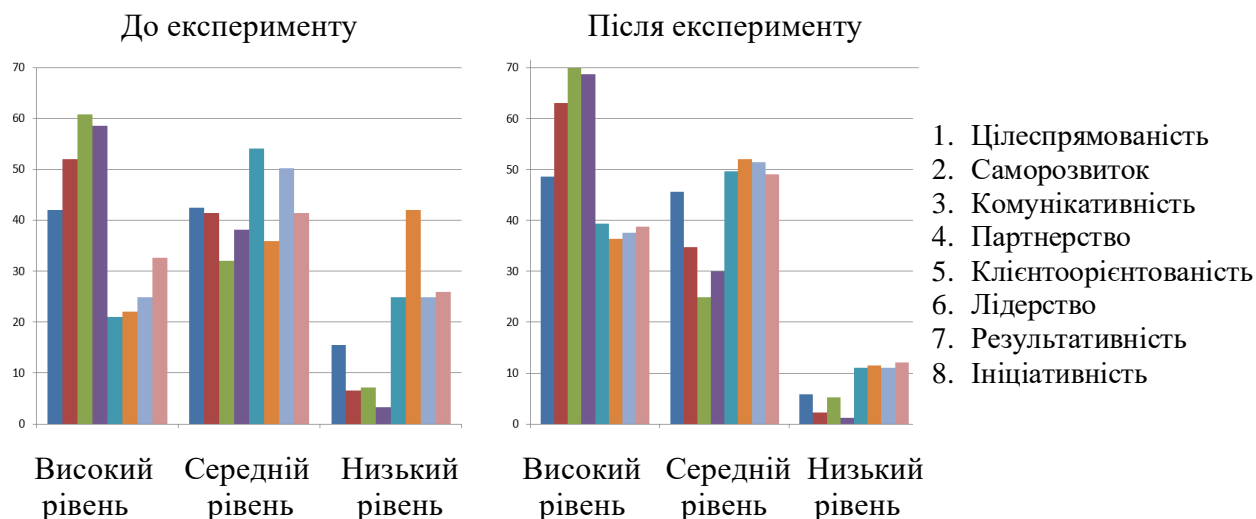


Рис. 5.4. Кількісні показники розподілу респондентів експериментальної групи за рівнями сформованості ключових компетентностей до та після формувального експерименту (у %)

Найбільшу різницю у проявах за високим рівнем зазнали ключові компетентності «клієнтоорієнтованість» (21,00% до експерименту і 39,31% після експерименту), досліджувані стали орієнтованими на потреби клієнтів, більш точно передбачати запити й правильно реагувати на їх зацікавленість, а також стали прагнути досягати взаємовигідних домовленостей; «лідерство» (відповідно 22,01% і 36,42%), досліджувані почали більше виявляти лідерські здібності, залучати до роботи підлеглих чи колег, брати відповідальність за роботу в команді; «результативність» (відповідно 24,86% і 37,57%), досліджувані стали більш ефективно працювати, досягати високих виробничих результатів, демонструвати високі показники ефективності у професійній діяльності (КРІ). Крім того, значні зрушення були простежені за компетентністю «ініціативність» (відповідно 32,60% і 38,73%), досліджувані почали проявляти нестандартність і креативність у вирішенні проблем, генерувати нові ідеї та виконувати більше, ніж вимагається згідно посадових інструкцій.

У досліджуваних контрольної групи показники розвитку ключових компетентностей залишилися майже без змін.

Ефективність проведеного дослідження доведена шляхом порівняння результатів констатувального та формувального експериментів із визначенням коефіцієнта Пірсона ($\chi^2_{\text{емп.}}$ -критерію для рівнів значущості 0,01 і 0,05). Отримане значення $\chi^2_{\text{емп.}}$ відповідає значенню 11,08 (див. табл. 5.7).

Таблиця 5.7

Обрахунки $\chi^2_{\text{емп.}}$ критерію за результатами формувального експерименту ($n_{\text{експ.}} = 173$; $n_{\text{конт.}} = 181$)

Рівні	Відносна частота ($f^*_{\text{експ.}}$ %)	Відносна частота ($f^*_{\text{контр.}}$ %)	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2 / f^*_{\text{контр.}}$
високий	52,02	37,02	15	225	6,08
середній	39,88	46,96	-7,08	50,13	1,07
низький	8,09	16,02	-7,93	62,88	3,93

$$\chi^2_{\text{емп.}} = 11,08$$

Отже, величина $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ ($11,08 > 5,99$ при рівні значущості 0,05 і $11,08 > 9,21$ при рівні значущості 0,01), що доводить результативність проведеної роботи і ефективність стратегічно-інтегрального підходу. Пропонований підхід сприяв позитивній динаміці досліджуваного явища у респондентів експериментальної групи.

Таким чином, виявлено зростання якісних показників за всіма ключовими компетентностями у співробітників. Достатнього рівня розвитку досягли також компетентності «клієнтоорієнтованість», «лідерство» та «результативність», що дало можливість стверджувати про ефективність психолого-педагогічного супроводу та необхідність його впровадження в організаціях. Доведено, що найбільша якісна результативність розвитку ключових компетентностей дорослого населення відбувається саме у процесі корпоративного навчання, що забезпечує отримання та впровадження фундаментальних знань у професійній діяльності дорослих, а також

відповідність мобільного сучасного освітнього середовища динамічному розвитку потреб особистості, окремої організації, суспільства.

Цілеспрямований процес розвитку ключових компетентностей актуалізував якісне і кількісне зростання потенціалу компонентів структури ключових компетентностей співробітників компанії, що позначилось на їх практично-дієвому виконанні професійних обов'язків і підвищенні задоволеності від діяльності індивідуально кожним працівником.

5.3. Методичні рекомендації з розвитку ключових компетентностей дорослих

Проведене експериментальне дослідження надало можливість сформулювати методичні рекомендації з розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання, професійного та особистісного самовдосконалення.

Основний зміст рекомендацій:

1. *Системна організація навчання дорослого населення, розвиток їх ключових компетентностей в компаніях шляхом корпоративного навчання.* Провідним видом діяльності у дорослому віці є праця. Враховуючи ту обставину, що дорослі люди, в більшості випадків, працюють у різних компаніях, то розвиток їх ключових компетентностей відбувається у процесі професійного навчання та впровадження здобутих знань, умінь і навичок на робочому місці.

Серед різних форм підвищення кваліфікації та професійного навчання дорослих виділяється корпоративне навчання, яке має свою специфіку, а саме: відповідність цілям і стратегії розвитку організації; визначення необхідних компетенцій для працівників; потреба безперервного навчання співробітників

як кадрового стратегічного ресурсу; постійне вивчення динаміки й темпів розвитку співробітників.

Ефективність корпоративного навчання можна виміряти конкретними якісними показниками: емоційна оцінка якості проведених навчальних заходів; рівень отриманих знань, умінь та навичок; ступінь відповідності персоналу ключовим компетенціям організації; підвищення рівня лояльності працівників; кількість вакансій, закритих внутрішнім «кадровим резервом»; покращення обслуговування клієнтів; зростання якості роботи і ефективності трудового процесу (виконання планів) та ін.

У процесі організації корпоративного навчання може бути залучений як «внутрішній ресурс» компанії (адміністратор корпоративного університету, внутрішні тренери компанії, HR-спеціалісти, керівники компанії, провідні спеціалісти); так і зовнішній ресурс (зовнішні тренери). Корпоративний університет забезпечує організацію кваліфікованими кадрами в довгостроковій перспективі. Однак, не кожне підприємство може створити корпоративний університет, це – прерогатива великих компаній.

Однак, і невелике підприємство може організовувати корпоративне навчання на високому рівні. Все залежить від викладачів, тренерів й консультантів, а також фахівців-практиків, що організовують корпоративне навчання, а особливо – від керівників компаній. Керівники мають приділяти особливу увагу корпоративному навчанню своїх співробітників: якісно підбирати кадри для проведення корпоративного навчання; узгоджувати стратегію компанії зі стратегією управління персоналом і стратегією навчання; аналізувати та визначати навчальні потреби компанії; сприяти адаптації навчальних програм і курсів із використанням інноваційних технологій; узгоджувати навчальні програми; забезпечувати необхідними ресурсами для організації навчання; сприяти навчальній дисципліні; проводити комунікативні заходи з метою PR навчання в компанії та стимулювання співробітників; контролювати якість результатів навчання.

2. *Підвищення лояльності й умотивованості співробітників до організації, в яких вони працюють, узгодження особистісних цінностей із стратегічними цінностями компаній.* Система навчання дорослих в компаніях об'єднана єдиною концепцією для всіх рівнів співробітників – формування єдиних корпоративних цінностей і корпоративної культури в організації. Така концепція сприяє адаптації нових співробітників та втримання цінних кадрів, вирішенню проблеми плинності кадрів у компанії. Серйозною проблемою людей дорослого віку в Україні є зміна місця професійної діяльності, втрата роботи, проблеми нового працевлаштування, перекваліфікації. Цінування висококваліфікованих кадрів є ознакою далекоглядності її керівників і турботою про фінансові активи компаній.

Вагомою складовою корпоративного навчання є передача знань про цінності, традиції, ритуали підприємства. Від того, наскільки працівник лояльний до своєї компанії залежить його відповідальність за отриманий результат і якість роботи, готовність співробітника відповідати корпоративним очікуванням, задоволеність важливими аспектами діяльності в компанії. Можна говорити про лояльне ставлення дорослого працівника до організації тільки в разі прояву його добровільної активності в інтересах підприємства.

Саме від цінностей компанії залежить згуртованість співробітників у досягненні певних цілей, єдність поглядів і думок у розв'язанні різних проблем, узгодженість дій у процесі професійної діяльності. На основі цінностей організації виробляються та узгоджуються *кодекси, політики, процедури, програми, норми, стандарти поведінки та ін.* Існуючі цінності в організації можна умовно поділити на чотири групи: *декларовані і підтримувані цінності* (дотримуються співробітниками і, як правило, відображені в політиках); *декларовані і не підтримувані цінності* (не дотримуються працівниками і, як правило, не відображені в політиках, або

політики не працюють), *недекларовані і підтримувані цінності* (дотримуються співробітниками та склалися історично), *розрізнені цінності*.

Узгодженню індивідуальної ціннісної позиції працівника з цінностями компанії сприяє проведення стратегічних сесій, мозкових штурмів для прийняття спільних рішень, тренінгів корпоративних норм поведінки («Управління за цінностями», «Компетенції в організації», «Компетенції та цінності нашої компанії», «Корпоративна культура» тощо). Такі тренінги потрібно проводити всередині компанії з метою донесення до працівників її основних цінностей і знайомства з її корпоративною культурою. Проведення зазначених тренінгів особливо актуально в період адаптації нових працівників до умов роботи в компанії. Крім того, така робота сприяє створенню сприятливого мотиваційного клімату для співробітників.

3. *Застосування планів індивідуального розвитку працівників із метою забезпечення горизонтального та вертикального росту, зміцнення сильних сторін та зменшення впливу слабких сторін.* У сучасних динамічних умовах функціонування компаній індивідуальний розвиток співробітників має здійснюватися системно та бути спрямованим на якісне поліпшення, їх знань, умінь і навичок та ключових компетентностей співробітників. Індивідуальний план розвитку (ПР) особистості стає засобом її самовдосконалення. Формування і реалізація ПР перекладає відповідальність за розвиток і навчання з компанії на самого працівника. ПР в організації потрібно складати для кожного співробітника «кадрового резерву» та керівників. Сам процес складання ПР демонструє працівникові різноманітність можливостей корпоративного навчання і особистісного зростання шляхом обрання тих форм роботи, що відповідають його запитам і здібностям (вивчення літератури, культурологія, відеокурси, сінемалогія, тренінги, ротація, стажування, обмін досвідом, наставництво, навчання колег, гуртки якості, виставки, застосування технік на практиці, реалізація проєктів, участь на конференціях і семінарах, індивідуальні зустрічі з коучем, чи психологом тощо). У ПР робиться акцент на розвиток тих компетентностей, які найбільше

потребують удосконалення. Дорослі люди спочатку повинні окреслити свої сильні і слабкі сторони на основі самооцінки та інших людей (керівників, колег, HR-представників, клієнтів), визначити план саморозвитку на півроку. Розвиток компетентностей – довготривалий процес, тому в ППР на півріччя дорослий може самостійно обрати три основні, на його думку, компетентності. ППР узгоджується з керівником та менеджером з навчання та розвитку. Відділи організаційного розвитку в компаніях працюють над тим, щоб підтримати співробітників у реалізації індивідуальних планів розвитку. Однак, повноцінний розвиток можливий тільки тоді, коли інтраперсональність (прийняття і розуміння себе, свобода дій, динамічність, цілісність) не пригнічується інтерперсональністю (прийняття і розуміння інших, соціалізованість, адаптивність). Отже, індивідуальний розвиток є прерогативою самої особистості.

4. *Урахування вікових особливостей дорослих у розвитку їх ключових компетентностей.* Індивідуальний розвиток дорослих є продовженням онтогенезу, пошуку своєї ідентичності (на основі вибору професії та конкретного способу життя), розширення можливостей як суб'єкта діяльності, спілкування і самопізнання. Доросла людина повинна вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування шляхом використання набутих упродовж життя ключових компетентностей. Розвиток дорослої людини проявляється у зростанні її відповідальності, свободи дій, особистісної ідентичності та соціальної інтегрованості, творчого ставлення до дійсності та збагачення форм власної життєдіяльності. В розвитку ключових компетентностей дорослих потрібно обов'язково враховувати їх вікові особливості. *Найбільш сприятливими для розвитку ключових компетентностей є періоди ранньої та середньої дорослості.* Саме ці періоди характеризуються найбільшою продуктивністю та активним накопиченням досвіду професійної діяльності, що обумовлює розвиток ключових компетентностей.

Рання дорослість характеризується як вік стабільності в психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку, реалізації особистісного потенціалу та накопичення ключових компетентностей. У цей період ефективно розвиваються такі ключові компетентності як здатність до організації і планування власної діяльності, прийняття самостійних рішень, здатність до породження нових ідей, ініціативність, здатність працювати в команді, оволодівати діловим спілкуванням, знаходити і аналізувати інформацію з різних джерел, гнучкість, партнерство та співробітництво.

Середня дорослість – це період усвідомлення власного «Я» та прагнення до саморозвитку. У середній дорослості яскраво проявляються лідерські якості особистості та зростає продуктивність її праці. Основною властивістю зрілості стає усвідомлення людиною відповідальності і прагнення до неї. Доросла людина, що досягла середнього віку, проявляє більшу автономність у процесі прийняття рішень. Зрілий досвід, накопичений у цьому віці, дає можливість розвивати здатність до критики і самокритики. До новоутворень в структурі особистості людини в середній дорослості можна віднести професійну майстерність, переосмислення досвіду та засвоєних цінностей.

Дорослим людям як раннього, так і середнього віку притаманні психологічні особливості, які потрібно враховувати в процесі їх навчання, а саме: вони мають життєвий і професійний досвід, що підвищує ступінь їх критичності сприйняття навчального матеріалу; свідомо ставляться до процесу свого навчання як засобу досягнення конкретної мети, дають особисту оцінку знанням відповідно до власного розуміння, досвіду, мотивів; для них характерна потреба в самостійності та практична, прагматична спрямованість на навчання. Отже, успішне управління розвитком ключових компетентностей особистості потребує досконалого знання психологічних особливостей їх розвитку.

5. *Використання сучасних форм навчання дорослих із метою розвитку в них ключових компетентностей.* Вибір форм організації корпоративного навчання здійснюється підприємством із урахуванням ризиків і переваг тієї чи іншої форми й обумовлений його інвестиційними, ресурсними, адміністративно-управлінськими та іншими можливостями. Умовно ці форми поділяємо на централізоване (аудиторне) навчання; дистанційне навчання та гнучке (змішане) навчання.

Централізоване (аудиторне) навчання здійснюється під безпосереднім керівництвом і контролем спеціаліста з навчання та розвитку персоналу і може включати в себе такі форми навчання: *семінар* – діалог із аудиторією, використання інтерактивного формату спілкування з персоналом компаній; *культурологія* – вивчення та обговорення тематичних літературних джерел, *сінемалогія* – перегляд та аналіз відеоматеріалів і фільмів; *практикум* – використання умінь та навичок для виконання завдань, що мають практичну цінність, *тренінг і посттренінг* – організація процесу навчання із використанням різних вправ, що спрямовані на отримання практичного досвіду, моделювання та програвання робочих ситуацій; *коучингові сесії* – індивідуальне навчання, де коуч опосередковано бере участь у навчанні через розкриття потенціалу співробітника, допомозі йому в самостійному знаходженні рішення реальної проблеми; *наставництво* – індивідуальне навчання, що здійснюється через передачу власного досвіду більш досвідченого колеги; *обмін досвідом* – навчання старшими колегами молодших, «гуртки якості» та «сесії ТОС» – зустрічі працівників із метою удосконалення виробничих процесів і вирішення проблем, пов'язаних з їх професійною діяльністю; *виконання проєктів* – тимчасова взаємодія проєктної команди, призначена для створення унікальних продуктів, послуг або результатів та ін.

Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують передачу інформації в інтерактивному режимі за допомогою

використання інформаційно-комунікаційних технологій від тих, хто навчає, до тих, хто навчається (*інтерактивні навчальні курси* – сучасний спосіб дистанційного навчання з використанням вбудованих електронних навчальних матеріалів, аудіо та відео фрагментів, тестів і завдань із використання систем управління навчальною діяльністю (LMS), наприклад, «*TalentLms*», «*iSpring*», «*Tutorium LMS*», «*Competentum*», «*SkillCup*», «*AcademyOcean*», «*Degreed*», «*Getcourse*» «*Google Classroom*» та ін.; *вебінари* – групове навчання, в якому береться участь в семінарах, організованих через засоби дистанційної комунікації; *відеоконференції* – групове навчання, обмін думками, багатоканальне спілкування в режимі реального часу за допомогою апаратно-програмних засобів (*Skype, Zoom*) тощо).

Гнучке (або змішане) навчання поєднує елементи централізованого і дистанційного відповідно до конкретних умов корпоративного навчання та пізнавальної діяльності слухачів, а саме: *самонавчання* – на основі розсилки матеріалів електронною поштою; *інтернет-серфінг* – формат навчання, що полягає у використанні можливостей Internet та включає пошук матеріалу в мережі на задану тему; *аудіо та відеоподкасти* – це формат, в якому використовуються аудіо- і відеозаписи для розміщення інформації в Internet; *блоги за темою* – інструктор веде власний блог в Internet за темою навчання і рекомендує його для самостійного навчання дорослих тощо. Використання сучасних форм навчання дорослих сприяє розвитку їх ключових компетентностей шляхом навчання безпосередньо на робочому місці та самостійно з використанням дистанційного навчання. Найбільш ефективними формами корпоративного навчання дорослих вважаються: семінари; тренінги; коучинги та виконання проєктів.

6. *Чітка визначеність покрокових етапів технології корпоративного навчання співробітників.* Технологію навчання дорослих доцільно тлумачити як системний метод викладання і засвоєння знань дорослими в певній логічній послідовності та етапності, що призводить до підвищення результативності навчання згідно поставлених цілей і завдань.

Отже, технологія навчання дорослих через систему методів і засобів реалізує зміст навчання з урахуванням індивідуальних можливостей дорослих учнів та їх здатностей. Технологія роботи з організації навчання дорослих може бути представлена у вигляді наступних стадій: *визначення стратегії компанії* (дослідження зовнішнього і внутрішнього середовища організації; визначення та сегментування «клієнтського ряду», його потреб і цінностей; аналіз стейкхолдерів; визначення місії, візії та стратегічних цілей компанії, що забезпечують її результативність, ефективність та розвиток; уточнення бізнес-моделі компанії; постановка цілей навчання згідно зі стратегією компанії); *оцінка потреб у навчанні* (визначення ЗУН та ключових компетенцій, необхідних для реалізації стратегії компанії), *врахування особистісних стратегій співробітників, визначення «розривів»* (встановлення актуального «AS-IS» й бажаного «TO-BE» рівнів розвитку компетенцій і мети корпоративного навчання); *розробка програми навчання, вибір ефективних форм і технологій навчання, підготовка методичних матеріалів за визначеними напрямками* (навчання за компетенціями, навчання стандартам компанії, навчання за професією); *вибір провайдерів навчання* (залучення внутрішніх, або зовнішніх тренерів); *бюджет навчання* (узгоджується до, або після вибору провайдерів навчання і передбачає заробітну плату, відрядні для тренерів, оплату для зовнішніх провайдерів, утримання навчальних приміщень, фонд розвитку корпоративного університету тощо); *організація процесу навчання* (формування навчальних груп; залучення дорослих до активної роботи в процесі корпоративного навчання; актуалізація результатів навчання дорослих); *оцінка ефективності навчання* (визначення задоволеності навчанням, оцінка засвоєння знань і відпрацювання навичок, оцінка поведінки та отриманих навчальних результатів із використанням відповідних діагностичних методик).

Технологія навчання дорослих у процесі корпоративного навчання повинна бути узгодженою зі стратегією компанії, а в процесі її проєктування й упровадження мають бути враховані наступні принципи: інтеграції та

синергетичного зв'язку особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії; трансформації цінностей та зразків поведінки співробітників організації в особистісні цінності та звичну поведінку дорослих; актуалізації ключових компетентностей (особистісних, міжособистісних і системних) в ефективній професійній діяльності дорослих.

7. *Необхідність вибору компаніями ефективних стратегій навчання для розвитку ключових компетентностей працівників.* Під стратегією навчання в організаціях розуміємо вибрані напрямки розвитку їх персоналу, що визначають методи, засоби і форми їх самовдосконалення, що сприяють досягненню цілей компанії. Серед великого розмаїття сучасних стратегій навчання можна виділити наступні: на основі досвіду (experiential learning); стратегії навчання в практиці (on-job instruction); стратегії навчання «з опорою на досвід колег» (PAL); стратегії самокерованого навчання (Self-Directed Learning), стратегії навчання плануванню кар'єри (learning succession planning); стратегії корпоративного навчання; стратегії колаборативного навчання (collaborative learning); стратегії неперервного активного навчання (active learning); комунікативні стратегії навчання (communication learning); стратегії «навчання дією» (action Learning); стратегії навчання «життєвим навичкам»; стратегії рефлексивного навчання; стратегії партисипативного навчання; стратегії корпоративного навчання. Так, особливий інтерес являють стратегії корпоративного навчання, стратегії «навчання дією» (action Learning), стратегії навчання плануванню кар'єри (learning succession planning), стратегії навчання e-Learning (Electronic Learning). *Стратегія корпоративного навчання* виступає одним із способів партнерського навчання на підприємствах, спрямованого на реалізацію освітніх потреб співробітників і стратегічних завдань організації. Згідно цієї стратегії в компанії проектується і створюється освітній простір у рамках якого можливе забезпечення необхідного рівня розвитку ключових компетентностей, професійного рівня і особистісних якостей співробітників. *Стратегія*

«навчання дією» (*action Learning*) дозволяє залучати кожного учасника навчання до розробки нових проєктів та ефективного вирішення різних завдань. Зазначену стратегію можна сприймати як «навчання через професійну діяльність» із метою стимулювання креативних здібностей співробітників щодо розв'язання конкретних виробничих проблем. *Стратегія навчання плануванню кар'єри (learning succession planning)* надає дорослим людям можливість оцінити власні інтереси, знання, уміння, навички, здатності з метою перевірки своїх досягнень та визначення плану дій щодо розвитку та корекції ключових компетентностей. *Стратегія e-Learning (electronic Learning)* передбачає навчання за допомогою нових інформаційно-комунікативних технологій і часто тлумачиться як навчання з застосуванням комп'ютерів, Інтернету і мультимедіа, дистанційного навчання. Включення дорослих у процес навчання потребує використання сучасних стратегій, що сприяють не лише розвитку їх ключових компетентностей, але й особистісної активності, систематичності й наполегливості у навчанні, досягненні позитивних результатів і успішної самоосвіти упродовж життя.

8. *Застосування активних методів навчання дорослих.* У процесі корпоративного навчання особливого значення набувають активні методи навчання: імітаційні методи (*аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри та бізнес-симуляції, імітаційні вправи, ігрове проєктування, інсценування*); неімітаційні методи (*тематичні дискусії, дебати, мозкова атака, круглий стіл, стажування, майстерні (workshop), майстер-класи*) тощо. У процесі використання активних методів навчання персоналу необхідно враховувати: рівень професійного та особистісного розвитку співробітників, їх попередній досвід; психологічну доцільність застосування методів при організації заняття у тій чи іншій формі; спрямованість методу на організацію діяльності (на спілкування, взаємодію у практичній роботі, відтворення, обговорення); відповідність методів своєрідності ситуації, яка виникає у процесі навчання дорослих; взаємозв'язок і взаємодію методів між собою; навчально-

методичне забезпечення організації; можливості отримання «зворотного зв'язку» у процесі корпоративного навчання.

9. *Систематичне оцінювання ефективності розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання.* Ключові компетентності дорослих є основою для оцінки і стимулювання діяльності персоналу організацій. Важливим завданням організації є виділення компетентностей його працівників, враховуючи специфіку своєї діяльності, цільові орієнтири і бачення стратегічного розвитку, що знаходять відображення в моделі компетенцій як своєрідного опису «ідеального працівника». Модель компетенцій адаптується для кожної компанії, вона переглядається, трансформується, розвивається і коригується разом з її розвитком. Для кожної посади в компанії встановлюються цільові рівні прояву компетенцій – опис організаційної поведінки на цій посаді, який визначений експертами компанії. Компетенції дозволяють: визначити критерії добору персоналу; оцінити потенціал кандидата на вакантну посаду та сформулювати для нього конкретні цілі; здійснити об'єктивну оцінку ефективності роботи конкретного працівника; обґрунтувати систему винагороди в організації, кадрові переміщення.

Оцінювання за компетентностями доцільно проводити щорічно і за безпосередньою участю HR-рів та представників тих структурних підрозділів, працівники яких є об'єктом оцінювання. Для оцінки розвитку компетентностей в організаціях рекомендовано використовувати інтерв'ю за компетентностями, оцінку «360 градусів», Асесмент центри та інші діагностичні методики. Крім того, можна одночасно проводити різні оцінні процедури; поєднувати результати різних оцінних методик; зберігати підсумки проведених співбесід.

Для організацій впровадження якісної системи оцінювання компетентностей її працівників може стати інструментом підвищення іміджу цієї організації, засобом стимулювання до роботи, психологічним механізмом забезпечення якості діяльності підприємства; для співробітників –

можливістю краще пізнати себе; оцінити свої здібності, компетентності згідно з корпоративними вимогами; визначити пріоритетні завдання і плани на майбутнє.

Запропоновані методичні рекомендації будуть корисні науковцям, керівникам компаній, менеджерам для побудови системи корпоративного навчання персоналу організацій, розвитку їх ключових компетентностей з урахуванням психологічних особливостей дорослих.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі розроблено й апробовано на практиці комплексну психологічну програму розвитку ключових компетентностей у дорослому віці в процесі корпоративного навчання; простежено динаміку рівнів розвитку ключових компетентностей дорослих експериментальної та контрольної груп; запропоновано методичні рекомендації з розвитку ключових компетентностей дорослих.

Формувальний експеримент базувався на методологічних засадах стратегічно-інтегративного підходу, принципи якого стали основою для реалізації комплексної психологічної програми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці в процесі корпоративного навчання.

Метою формувального експерименту стало експериментальне підвищення потенціалу структури, механізмів та умов розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. Досягнення поставленої мети передбачало наступні стадії: *визначення стратегії компанії* (аналіз зовнішнього та внутрішнього середовища компанії, уточнення її клієнтського ряду та стейкхолдерів, визначення цілей компанії та уточнення її бізнес-моделі); *оцінка потреб у навчанні* (для співробітників усіх рівнів), *врахування особистісних стратегій співробітників, визначення «розривів»* (встановлення актуального «AS-IS» й бажаного «TO-BE» рівнів розвитку

компетенцій і мети корпоративного навчання); *розробка програми навчання, вибір ефективних форм і технологій навчання, підготовка методичних матеріалів за визначеними напрямками* (стандарти компанії, професійне навчання згідно посадових інструкцій, навчання за компетенціями); *вибір провайдерів навчання* (залучення внутрішніх, або зовнішніх тренерів); *бюджет навчання* (узгоджувався до, або після вибору провайдерів навчання і передбачав заробітну плату, відрядні для тренерів, оплату для зовнішніх провайдерів, оренду / утримання навчальних приміщень, фонд розвитку корпоративного університету тощо); *організація процесу навчання* (терміни проведення, періодичність); *оцінка ефективності навчання* (визначення задоволеності навчанням, оцінка засвоєння знань і відпрацювання навичок, оцінка поведінки та отриманих навчальних результатів із використанням відповідних діагностичних методик).

Найважливішою стадією була організація корпоративного навчання зі співробітниками компанії. Ефективність навчання забезпечувалася завдяки проведенню комплексних курсів, які проводилися у три етапи: *інформаційно-знаннєвий* (рефлексія здібностей і формування знань), *навчально-технологічний* (формування умінь і навичок за рахунок імітації та моделювання робочих ситуацій) та *практично-діяльнісний* (використання набутих умінь і навичок на робочому місці та набуття нового досвіду, поведінки та відповідних компетентностей). Навчальні курси передбачали застосування різноманітних форм і технологій навчання на кожному етапі: інформаційно-знаннєвий етап, – *семінари/вебінари; культурології* (вивчення та обговорення тематичних літературних джерел), *сінемалогії* (перегляд та аналіз відеоматеріалів і фільмів); *навчально-технологічний етап*, – *практикуми* (використання умінь і навичок для виконання завдань, що мають практичну цінність), *тренінги та посттренінги* (моделювання робочих ситуацій); *практично-діяльнісний етап*, – *коучингові сесії* (допомога співробітнику в самостійному знаходженні вирішення реальної проблеми), *обмін досвідом* (навчання старшими колегами молодших), *«гуртки якості» і*

«*сесії ТОС*» (зустрічі працівників для удосконалення виробничих процесів і вирішення проблем, пов'язаних з їх професійною діяльністю), *виконання проєктів* (тимчасова взаємодія проєктної команди, призначена для створення унікальних продуктів, послуг або результатів) та ін.

Із метою розвитку компетентностей формувалися навчальні групи за наступними рівнями: А – співробітники («управління собою»), В – менеджери («управління іншими»), С – топ-менеджери («управління системою»).

Психологічна програма передбачала процес розвитку кожної ключової компетентності. Так, з метою розвитку *цілеспрямованості* був розроблений курс «Мої цілі та цілі компанії». Компетентність *розвиток / саморозвиток* формувалася на курсі «Розвиток та саморозвиток», *партнерство* – на курсі «Робота в команді», *комунікативність* – «Ефективні комунікації», *ініціативність* – «Проактивність у роботі та житті».

У психологічній програмі особливий акцент був поставлений на тих ключових компетентностях співробітників, які були розвинуті меншою мірою (клієнтоорієнтованість, результативність, лідерство). З метою підвищення рівня їх розвитку було збільшена кількість навчальних годин, а також використані додаткові форми навчання (наставництво, коучинг, обмін досвідом). *Клієнтоорієнтованість* формувалася на курсі з аналогічною назвою «Клієнтоорієнтованість», *результативність* – «Технології ефективного та результативного менеджера», *лідерство* – «Управлінська ефективність».

Під час тренінгів та посттренінгів використовувалися інтерактивні вправи на розвиток ключових компетентностей («*Три розумні бажання*», «*Календар саморозвитку*», «*Малювання під диктант*», «*Карта Клієнтів*», «*Реальна історія на казковий лад*», «*Мозковий штурм для співробітників*», «*Наслідки бездіяльності*», «*Обмін проблемами*» та ін.), ціллю яких було моделювання життєвих і робочих ситуацій, їх програвання, рефлексивний аналіз помилок, визначення ефективних стратегій їх вирішення.

Формувальний експеримент був проведений у 2016-2019 роках на базі корпоративного університету «Get Win», постійними клієнтами якого були працівники різних компаній. До експериментальної групи ввійшли співробітники компанії «УКРГАЗ» – 173 особи, до контрольної – співробітники компаній «Бізнес-конструктор», «КСУ», редакції журналу «ЖКГ», «Станіславської теплоенергетичної компанії», «Інституту енергоаудиту та обліку енергоносіїв» – 181 особа.

У процесі формувального експерименту зріс контингент респондентів, які більш якісно усвідомлюють та оцінюють власні здатності (*інформаційно-рефлексивний компонент*), мають превалюючу внутрішню мотивацію (*мотиваційно-ціннісний компонент*) та здатні використовувати отримані знання та набуті компетентності на практиці (*когнітивно-діяльнісний компонент*). Найбільш суттєвих змін зазнав останній компонент, що свідчить про набуття досліджуваними досвіду актуалізації ключових компетентностей у процесі корпоративного навчання та на робочому місці. На противагу досліджувані контрольної групи демонстрували або сталі результати, або несуттєві зрушення в розвитку компонентів ключових компетентностей.

Найбільшу різницю у проявах за високим рівнем зазнали ключові компетентності «клієнтоорієнтованість», досліджувані стали орієнтованими на потреби клієнтів, більш точно передбачати запити й правильно реагувати на їх зацікавленість, а також стали прагнути досягати взаємовигідних домовленостей; «лідерство», досліджувані почали більше виявляти лідерські здібності, залучати до роботи підлеглих чи колег, брати відповідальність за роботу в команді; «результативність», досліджувані стали більш ефективно працювати, досягати високих виробничих результатів, демонструвати високі показники ефективності у професійній діяльності (KPI). Крім того, значні зрушення були простежені за компетентністю «ініціативність», досліджувані почали проявляти нестандартність і креативність у вирішенні проблем, генерувати нові ідеї та виконувати більше, ніж вимагається згідно посадових інструкцій.

Таким чином, цілеспрямований процес підвищення розвитку ключових компетентностей актуалізував якісне і кількісне зростання потенціалу компонентів структури ключових компетентностей співробітників компанії, а також кожної окремої ключової компетентності.

У процесі дослідження запропоновано *методичні рекомендації* для розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання, а саме: системна організація навчання дорослого населення, розвиток їх ключових компетентностей в компаніях шляхом корпоративного навчання; підвищення лояльності й умотивованості співробітників до організацій, в яких вони працюють, узгодження особистісних цінностей зі стратегічними цінностями компаній; застосування планів індивідуального розвитку працівників із метою забезпечення горизонтального та вертикального росту, зміцнення сильних сторін та зменшення впливу слабких сторін; урахування вікових особливостей дорослих у розвитку їх ключових компетентностей; чітка визначеність покрокових етапів технології корпоративного навчання співробітників; необхідність вибору компаніями або організаціями ефективних стратегій навчання для розвитку ключових компетентностей працівників; використання сучасних форм навчання дорослих із метою розвитку в них ключових компетентностей; застосування активних методів навчання та систематичне оцінювання ефективності розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання.

Отже, обґрунтовані вихідні наукові положення розвитку ключових компетентностей дорослих дали позитивні результати. Впроваджена розвивальна психологічна програма підтвердила достовірність та надійність принципів стратегічно-інтегративного підходу.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретико-методологічний аналіз та емпіричне дослідження психології розвитку ключових компетентностей дорослої особистості. На засадах стратегічно-інтегративного підходу розроблено модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання, розкрито зміст, види та структурні складові ключових компетентностей дорослої особистості в організації; визначені психолого-педагогічні умови, механізми та закономірності їх становлення у процесі корпоративного навчання. Розроблено та впроваджено програму психолого-педагогічного супроводу розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання.

1. Компетентність є поєднанням актуалізованих здатностей та особистісних якостей, що відображаються у різних сферах професійної діяльності людини. Це поняття засноване на компетенціях, які є її підґрунтям. Компетенція – це система потенційних знань, умінь, навичок, поведінкових зразків, необхідних для якісної продуктивної діяльності.

У процесі набуття дорослою людиною життєвого та професійного досвіду, вона оволодіває комплексом ключових компетентностей. Поняття *«ключові компетентності дорослої особистості»* – це емерджентний комплекс актуалізованих здатностей людини та її особистісних ставлень до себе, інших та предмету діяльності, що виявляється у поведінці й визначає успішність особистості в провідній професійній діяльності й інших сферах життєдіяльності. *«Розвиток ключових компетентностей дорослих»* – це процес кількісних та якісних змін потенційних здатностей та особистісних якостей людини як результатів цілеспрямованого професійного навчання, засвоєння прогресивного досвіду, саморозвитку та досягнення особистісної зрілості людини.

В організаціях класифіковано три види ключових компетентностей: *особистісні, міжособистісні, системні.*

2. Існує взаємозв'язок між особистісною зрілістю людини та розвитком її компетентностей. Етапами особистісної зрілості дорослих виступають: *управління собою* (усвідомлення власних здатностей, своїх потреб, цінностей, розумових здібностей і самоорганізація та ін.); *управління іншими* (взаєморозуміння, виконання складних групових завдань, командоутворення); *управління системою* (застосування принципів роботи системи, здатність розв'язувати складні проблеми й нестандартні ситуації); *побудова системи* (створення стратегії розвитку організації, прогнозування проблем та їх запобігання тощо).

Перспективним різновидом професійного навчання дорослих, які працюють в організаціях, є *корпоративне навчання*. Його значущість в наступному: в можливості визначення цілей і стратегій розвитку компанії, формуванні у працівників необхідних компетентностей, безперервному навчанні співробітників як кадрового стратегічного ресурсу, відстеженні динаміки і темпів розвитку персоналу, створенні творчої команди співробітників і вдосконаленні їх професіоналізму. Найбільш поширеними формами корпоративного навчання дорослих є тренінг, посттренінг та виконання проєктів. Ефективна система корпоративного навчання спирається на довготривалі освітні програми розвитку ключових компетентностей співробітників із використанням навчальних курсів.

3. Стратегічно-інтегративний підхід виступив методологічною основою теоретико-емпіричного дослідження. Сутність підходу полягає в інтеграції особистісної стратегії дорослих зі стратегією компанії, в якій вони функціонують. Стратегічно-інтегративна взаємодія забезпечує паритетність і синхронізацію між цілями особистості, цілями навчання та цілями компанії. Цей підхід забезпечує практичну спрямованість корпоративного навчання, поєднання прийомів і методів, запозичених із різних наукових шкіл, надає можливість використовувати гносеологічний ресурс різних методологічних парадигм, дієві практики різних шкіл тощо. Стратегічно-інтегративні взаємодії призводять до широкої варіативності інструментів впливу на

розвиток ключових компетентностей працівників і здатні підвищувати ефективність і результативність їх професійної діяльності.

Принципами стратегічно-інтегративного підходу є наступні: *інтеграція та синергетичний зв'язок особистісної стратегії дорослого зі стратегією компанії; трансформація цінностей та зразків поведінки співробітників організації в особистісні цінності та звичну поведінку дорослих; актуалізація ключових компетентностей (особистісних, міжособистісних і системних) в ефективній професійній діяльності дорослих.*

На засадах стратегічно-інтегративного підходу емпірично виявлено вісім ключових компетентностей: *особистісні* – цілеспрямованість, саморозвиток; *міжособистісні* – партнерство, комунікативність і клієнтоорієнтованість; *системні* – лідерство, результативність, ініціативність.

Структура ключових компетентностей має наступні компоненти: *інформаційно-рефлексивний; мотиваційно-ціннісний; когнітивно-діяльнісний.* Всі компоненти ключових компетентностей знаходяться у взаємозв'язку і взаємодоповнюють один одного.

Психологічними механізмами розвитку ключових компетентностей дорослих виступають *рефлексія здатностей; особистісна і професійна ідентифікація; екстеріоризація домінуючих факторів професійної мотивації; інтеріоризація цінностей компанії; трансформація знань, умінь і навичок у ключові компетентності.*

Умовами розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання є: *психологічні* – осмислення свого «Я» та власних професійних здатностей; узгодження особистих цілей із цілями професійної діяльності; розвиток ціннісних орієнтацій, формування, забезпечення і збереження професійної мотивації; оволодіння професійними діями завдяки іншим; набуття нових форм поведінки та їх реалізація на робочому місці; актуалізація суб'єктивного творчого досвіду в практиці; *педагогічні* – створення цілісної розвивальної програми формування ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання; розподіл

учасників за групами та навчальними програмами у відповідності з їх досягненнями та зонами розвитку; поетапне формування ключових компетентностей із використанням різних форм і технологій корпоративного навчання.

Концептуальна модель розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання базується на трьох змістових блоках: *стратегічному, організаційно-управлінському, компетентнісно-результативному*. Перший блок (*стратегічний*) включає принципи стратегічно-інтегративного підходу, а також стратегію підприємства, стратегію навчання та особистісну стратегію, що перебувають у синергетичному зв'язку та забезпечують розвиток та досягнення цілей як кожної особистості, так і компанії. У центрі моделі, що належить до другого блоку (*організаційно-управлінського*), відображена структура компетентностей дорослих, психологічні механізми та умови їх розвитку. Третій блок (*компетентнісно-результативний*) відображає власне результат – сформованість ключових компетентностей дорослих, а саме: особистісних, міжособистісних та системних.

4. Критеріями розвитку ключових компетентностей є *усвідомленість своїх здатностей і поведінки; професійна мотивація; суб'єктність поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях*. Визначено якісні та кількісні показники розвитку ключових компетентностей та виокремлені рівні (*високий, середній, низький*) їх розвитку.

Підібрано комплекс методик для дослідження рівнів розвитку структурних компонентів, сформованості окремих ключових компетентностей, механізмів та умов їх становлення. Психодіагностичний інструментарій відповідає вимогам надійності та валідності проведення дослідження.

5. За результатами емпіричного дослідження *інформаційно-рефлексивного компонента* структури розвитку ключових компетентностей особистості дорослих констатовано, що досліджувані частково усвідомлюють

власні здатності й адекватно їх оцінюють, не завжди ставлять перед собою життєві цілі, формально співвідносять цілі власного життя зі стратегічними цілями підприємства та розуміють запланований результат; *мотиваційно-ціннісного компонента* – у дорослих переважає внутрішня мотивація, задоволеність своєю роботою, посадою та соціальним статусом в компанії; *когнітивно-діяльнісного компонента* – у досліджуваних не досить сформована здатність використовувати отримані знання, уміння і навички на практиці, вони лише частково виконують вимоги організацій щодо їх поведінки та недостатньо ефективні при реалізації професійних завдань і проєктів.

Констатовано, що найбільш розвиненими компетентностями співробітників компаній є «комунікативність», «партнерство» і «розвиток / саморозвиток», а найменш розвиненими – «клієнтоорієнтованість», «лідерство» і «результативність». Досліджувані здатні проявляти гнучкість, емоційну стійкість, толерантність у взаємодіях, володіють вербальним і невербальними засобами спілкування, готові співпрацювати в команді та займатися саморозвитком. Водночас вони нездатні домовлятися з внутрішніми та зовнішніми клієнтами, неконкурентоспроможні, не готові виконувати управлінські функції та задовольняються посередніми виробничими результатами.

Розвиток ключових компетентностей на різних етапах дорослого онтогенезу досягає найвищих показників у особистості середнього дорослого віку. Порівняльний аналіз досліджуваних груп ранньої та середньої дорослості показав, що у останніх виявлена позитивна вікова динаміка за такими ключовими компетентностями як «цілеспрямованість», «розвиток / саморозвиток», «клієнтоорієнтованість», «лідерство», «ініціативність», «результативність», тоді як у досліджуваних ранньої дорослості за цими компетентностями показники значно нижчі. Водночас показники компетентностей «партнерство» та «комунікативність» навпаки були вищі у ранньому дорослому віці, порівняно з середнім дорослим віком. Це свідчить, що представники ранньої дорослості доволі відкриті у

комунікаціях, готові співпрацювати в команді та обмінюватися інформацією, тоді як представники середньої дорослості більш усамітнені, відокремлені, менш гнучкі у взаємодіях та не мають потреби ділитись інформацією й розподіляти відповідальність із командою.

Простежено відмінності у співробітників на різних рівнях організаційної ієрархії, а також у проявах ключових компетентностей у різних компаніях, залежно від типу їх корпоративної культури (в компаніях із адхократичною (новаторською) культурою превалюють компетентності «ініціативність» та «саморозвиток», з ринковою культурою – «результативність» і «клієнтоорієнтованість», з бюрократичною культурою – «комунікативність», «організованість», із клановою культурою – «комунікативність», «партнерство»).

Крім того, виявлено регіональну специфіку розвитку ключових компетентностей, – співробітники зі східних регіонів більш умотивовані до прояву таких компетентностей як комунікативність, лідерство, а центрального – до результативності, західного – до саморозвитку.

Визначено наступні *закономірності розвитку ключових компетентностей* співробітників компанії: 1. Чим глибше і точніше доросла людина рефлексує власні здатності, тим більш чітко вона визначає зони власного саморозвитку та стратегію кар'єрного зростання. 2. Чим вищою є лояльність співробітників до компанії, тим більш вони вмотивовані досягати значущих виробничих результатів. 3. Чим більше співробітники здатні визначати прикладний характер знань, тим ширше вони оволодівають комплексом ключових компетентностей та екстраполують їх у професійну діяльність.

6. Психолого-педагогічний супровід розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання включав ряд стадій: визначення стратегії компанії; оцінка потреб у навчанні (TNA), врахування особистісних стратегій співробітників; визначення «розривів»; розробка програми навчання, вибір форм і технологій навчання, підготовка

методичних матеріалів; вибір провайдерів навчання, бюджет навчання; процес навчання (час, періодичність); оцінка ефективності навчання. Корпоративне навчання за компетенціями передбачало розвиток ключових компетентностей персоналу компанії за основними рівнями: А – співробітники («управління собою»), В – менеджери («управління іншими»), С – топ-менеджери («управління системою»).

Із метою розвитку ключових компетентностей були розроблені та впроваджені наступні курси: «Розвиток і саморозвиток» (для компетентності «розвиток/саморозвиток»); «Мої цілі та цілі компанії» («цілеспрямованість»); «Робота в команді» («партнерство»); «Ефективні комунікації» («комунікативність»); «Клієнтоорієнтованість» («клієнтоорієнтованість»); «Управлінська ефективність» («лідерство»); «Проактивність у роботі та житті» («ініціативність»); «Технології ефективного й результативного менеджера» («результативність»).

Ефективність корпоративного навчання забезпечувалася завдяки проведенню комплексних курсів, які умовно включали три етапи: *інформаційно-знаннєвий* (рефлексія здібностей і формування знань), *навчально-технологічний* (формування умінь і навичок за рахунок імітації та моделювання робочих ситуацій) та *практично-діяльнісний* (використання набутих умінь і навичок на робочому місці та набуття нового досвіду, поведінки та відповідних компетентностей). Навчальні курси передбачали застосування різноманітних технологій і форм на кожному етапі: інформаційно-знаннєвий етап, – *семінари / вебінари; культурології* (вивчення та обговорення тематичних літературних джерел), *сінемалогії* (перегляд та аналіз відеоматеріалів і фільмів); *навчально-технологічний етап*, – *практикуми* (використання умінь та навичок для виконання завдань, що мають практичну цінність), *тренінги та посттренінги* (моделювання робочих ситуацій); *практично-діяльнісний етап*, – *коучингові сесії* (допомога співробітнику в самостійному знаходженні вирішення реальної проблеми), *обмін досвідом* (навчання колег), *«гуртки якості»* (зустріч працівників для

вирішення проблем, пов'язаних із їх роботою), *виконання проєктів* (виконання робочих завдань) та ін.

Експериментально перевірена ефективність навчально-розвивальної програми в процесі корпоративного навчання. Визначено позитивну динаміку розвитку ключових компетентностей дорослих експериментальних груп в умовах корпоративного навчання: виросла кількість респондентів, які чітко усвідомлюють та оцінюють власні здатності (*інформаційно-рефлексивний компонент*), у яких превалує внутрішня мотивація (*мотиваційно-ціннісний компонент*) та вони здатні використовувати отримані знання, уміння і навички на практиці (*когнітивно-діяльнісний компонент*). Найбільш суттєвих змін зазнав останній компонент, де кількість досліджуваних із високим рівнем його прояву зростає з меншої третини до меншої половини. Найбільшою мірою виявлено зростання таких компетентностей як «клієнтоорієнтованість», «лідерство» та «результативність».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальший науковий пошук можна здійснювати в напрямках дослідження психології переживань вікових криз на різних стадіях дорослості, порівняльного аналізу розвитку ключових компетентностей у різні вікові періоди, розгляду психологічних особливостей розвитку особистісних якостей дорослих у системі неперервної освіти, розробки психологічних механізмів розвитку ключових компетентностей поза межами організації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001. 365 с.
2. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука, 1980. 336 с.
3. Адизес И. *Управление жизненным циклом корпораций / пер. с англ. В. Кузина*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 512 с.
4. Адова И. Б., Симонова М. В. Оценка компетентности как инструмент управления вознаграждения персонала организации. *Вестник Томского гос. ун-та*. 2010. №336. С. 119–124.
5. Алдакаева Н. Г. Корпоративное обучение как одна из форм методической работы. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2009. № 6. С. 43–44.
6. Александрова Н. Х. *Субъектность на поздних этапах онтогенеза*. Н. Новгород: НГЦ, 2000. 69 с.
7. Алферова М. О. Личностные особенности проживания кризиса середины жизни. *Мир психологии*. 2006. № 3. С. 124–130.
8. Алюшина Ю. Е., Дмитриевская Н. А., Ефимова Л. А. Наше видение модели специалиста. *Научное обеспечение открытого образования: науч.-метод. и информ. сб.* Москва: Мос. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2000. С. 27–33.
9. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. *Психологический журнал*. 1985. Т. 6. № 6. С. 107–115.
10. Ананченкова П. И. Обучение персонала на базе корпоративных университетов: опыт зарубежных компаний. *Труд и социальные отношения*. 2013. № 5. С. 77–84.
11. Ананьев Б. Г. *О проблемах современного человекознания*. 2-е изд. доп. и перераб. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
12. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер, 2001.

288 с. (Мастера психологии).

13. Андреев А. С. Личностный рост как развитие осознанности. *Мир психологии*. 2016. № 2 (86). С. 170–178.

14. Андреев А. С. Психологическая природа и этапы личностного роста. *Горизонты образования*. 2012. № 1 (34). С. 90–96.

15. Андреева И. С., Данилов И. П. Применение модели компетенций в управлении персоналом. *Вестник Чувашского ун-та*. 2014. № 1. С. 214–218.

16. Андреев О. С. Психологічні засади фасилітації особистісного зростання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.01 / Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. Київ, 2013. 40 с.

17. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе. *Психология формирования и развития личности*. Москва: Изд-во МГУ, 1981. С. 3–18.

18. Анциферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона. Принцип развития в психологии. Москва: Наука, 1978. С. 220–227.

19. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 10-е изд. / Пер. с англ. под ред. С. К. Мордовина. СПб.: Питер, 2010. 848 с.

20. Архипова С. П. Основы андрагогіки: навч. посібник. Черкаси-Ужгород: Мистецька лінія, 2002. 184 с.

21. Бабак К. В. До професійного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія»*. Сер.: Психологія і педагогіка. Вип. 26. С. 12–17.

22. Базиль Л. Сучасний професійний профіль учителя рідної мови і літератури у зарубіжному досвіді. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. №1. С. 136–145.

23. Байер О. О. Життєві кризи особистості: навч. посіб. Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. 244 с.

24. Балабанова Л. В. Стратегічний маркетинг: навч. посіб. Донецьк: Донец. нац. ун-т економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського, 2008. 551 с.

25. Балабанова О. В., Сардак О. В. *Управління персоналом: навч. посіб.* Київ: Професіонал, 2006. 512 с.
26. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 25–53.
27. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
28. Баніт О. В. Сучасні тенденції професійного розвитку персоналу в системі корпоративної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2015. Вип. 2 (11). С.28–38.
29. Бантишева О. О. Психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: 2017. 305 с.
30. Басараб В. Я. Формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т», Криворізький металург. інститут. Кривий Ріг, 2016. 186 с.
31. Безпалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
32. Белкин А. С. *Компетентность. Профессионализм. Мастерство*. Челябинск: ОАО Южно-Уральское кн. изд-во, 2004. 176 с.
33. Белова М. Э. Активные методы обучения основам организации социально-психологического тренинга. *Вісник Одес. нац. ун-ту ім. І. І. Мечникова. Сер.: Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 2 (32). С. 26–34.
34. Беспалов Б. И. Профессионально важные компоненты деятельности человека и подходы к их психодиагностике. *Организационная психология*. 2014. Т. 4. № 4. С. 12–50.
35. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf>

36. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні особистості. *Рідна школа*. 2013. № 4–5. С. 20 – 25.
37. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта. Тем. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технології*. 2009. № 3. Дод.1. С. 21–24.
38. Богатирьов А. М., Столярська К. М. Компетентнісний підхід щодо управління людськими ресурсами підприємства. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2012. Вип. 2 (45). С. 24– 28.
39. Бодров В. А. Психологические механизмы адаптации человека. *Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы* / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 42–61.
40. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 400 с. (Серия «Мастер психологии»).
41. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный поход: [книга-приложение 1] / под науч. ред. В. И. Байденко. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.
42. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
43. Борець Ю. В. Психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ Чернігів. нац. пед. ун-т. Чернігів, 2016. 239 с.
44. Бочарова О. Статус сучасного вчителя: порівняльний аналіз. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 63–69.
45. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии. *Психологические проблемы самореализации личности*. СПб., 1997. С. 38–46.
46. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб: Алетейя, 2003. 272 с.
47. Булах І. С. Інтегративний підхід до використання психотехнологій

у консультуванні та психотерапії клієнта. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер.: Психологічні науки*. 2014. Вип. 43. С. 27–32.

48. Булах І. С. Життєва криза як імпульс до самоціннісної траєкторії особистісного зростання людини. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 33. С. 58–68.

49. Булах І. С. Психологічні механізми особистісного зростання підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 8. С. 104–115.

50. Булах І. С. Психологія життєвих криз особистості. Курс лекцій: навч. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 110 с.

51. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії і перспективи: монографія. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.

52. Бунак В. В. Выделение этапов онтогенеза и хронологические границы возрастных периодов. *Советская педагогика*. 1965. Т. 29. № 11. С. 105–119.

53. Бухалков М. И. Управление персоналом: учебник / 2-е изд. Москва: Инфра-М, 2008. 400 с.

54. Варбан Є. О. Життєва криза: поняття, концепції та прояви. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип.10. С. 120–133.

55. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. СПб.: Речь, 2005. 283 с.

56. Васильев В. В. Соціальна адаптація особистості до професійної діяльності. *Вісник Дніпропетровського ун-ту*. 2006. Вип. 14. С. 215–221.

57. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций. *Психологический журнал*. 1995. №5. Т. 16. С.104–114.

58. Васюк К. М. Особливості прояву егоцентризму особистості в періоди життєвих криз: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2012. 193 с.

59. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособ. Москва: Изд-во «Ось-89», 1999. 176 с.

60. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: пособ. по

кадр. работе. Москва: Юристъ, 2003. 496 с.

61. Винничук Р. О., Дмитришин Я. Ю. Особливості формування стратегії розвитку персоналу організації. *Науковий вісник Нац. лісотех. ун-ту України*. 2014. Вип. 24.9. С. 198–203.

62. Волков Б. С., Волкова Н. В., Губанов А. В. Методология и методы психологического исследования: учеб. пособ. для вузов. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Академический проект; Трикста, 2006. 352 с.

63. Володина Н. Модель компетенций –это не сложно. *Кадровик*. 2007. № 6. С. 26–29.

64. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога: дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 551 с.

65. Воронкова А. Е. Компетенція як ключовий концепт менеджменту знань працівників підприємства. *Вісник Східноукраїнського нац. ун-ту імені Володимира Даля*. 2012. № 12 (182). Ч. 1. С. 65.

66. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-т. Москва: Педагогика, 1983. Т.3.: Проблемы развития психики. 1983. 367 с.

67. Вяликова Г. С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ «Коломенский гос. пед. институт». Москва, 2006. 381 с.

68. Галімов А. В. Дослідження можливостей соціально-психологічного тренінгу щодо формування комунікативних та емпатійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Хмельниц. Ін-ту соц. технологій Ун-ту «Україна»*. 2009. № 1. С. 42–47.

69. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. 2003. URL: <http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html>.

70. Гіренко С., Приймак В. Корпоративна модель компетенцій як джерело створення конкурентних переваг організації. *Теоретичні та*

прикладні питання економіки. 2015. № 1(30). С. 351–363.

71. Глабчастый А. И. Корпоративное обучение как форма профессионального образования. *Среднее профессиональное образование*. 2009. № 1. С. 29–31.

72. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення у життєвому успіху особистості. *Вчені записки Таврійського нац. ун-ту імені В. І. Вернадського. Сер.: Проблеми педагогіки середньої та вищої школи*. 2013. Т.26 (65). №1. С. 3–14.

73. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

74. Головатий М. Ф. Управлінські аспекти соціальної роботи. Курс лекцій / М. Ф. Головатий, М. П. Лукашевич, Г. А. Дмитренко та ін. Київ: МАУП, 2004. 368 с.

75. Гончаренко Я. В. Зв'язок типів персоналу комерційних організацій щодо його орієнтації на клієнта з організаційним розвитком і організаційною культурою. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2017. № 2–3(9–10). С. 7–18.

76. Гончаренко Я. В. Орієнтації на клієнта комерційних організацій різного типу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2017. № 4 (11). С. 7–15.

77. Горбань Л. Формування ключових компетентностей майбутнього соціального працівника в контексті ідей Болонського процесу. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2012. № 1. С. 139–146.

78. Гордієнко М. Г. Психологічний аспект визначення дорослості. *Наукові записки Ніжінського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 2. С. 11–14.

79. Грабовий А. Компетентністий підхід до учнівського хімічного експерименту. *Біологія і хімія в школі*. 2006. № 5. С. 13–15

80. Грант Р. М. Современный стратегический анализ. СПб.: Питер, 2008. 560 с.

81. Грачева Е. Н. К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитию. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012. № 2(6). С. 87–95.

82. Грачева С. Корпоративные университеты за рубежом (история создания, опыт, современность). *Управление персоналом*. 2008. № 5. URL: www.top-personal.ru/issue.html?1496.

83. Гресь Л. О. Наукові підходи до аналізу чинників перебігу кризи середини життя. *Вісник Харківського нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Сер.: Психологія*. 2014. Т. 1. № 44. Т. 6. С. 59–65.

84. Гресь Л. О. Психологічний зміст кризи середини життя особистості. *Науковий огляд*. 2014. № 5. Т. 6. URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/226/359>.

85. Гречаник О. Акмеологічний супровід учителя в періоди вікових криз професійного становлення. *Науковий вісник Східноєвропейського нац. ун-ту імені Лесі Українки*. 2014. Вип. 8. С. 35–40.

86. Григоровская Н. Ю. Особенности осознаваемого и неосознаваемого компонента личностной организации времени: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: 19.00.01/ Ин-т психологии Гос. ун-та гуман. наук. Москва, 1999. 25 с.

87. Грицюк Ю. І., Сташевський З. П. Модель процесу формування компетентності персоналу ДСНС України для реалізації ІТ-проектів з інформаційної безпеки. *Науковий вісник Нац. лісотех. ун-ту України*. 2015. Вип. 25.9. С. 373–390.

88. Грішнова О. А., Ольшанська Я. В. Взаємозв'язок цінностей людини й цінностей організації в корпоративній системі. *Формування ринкової економіка*. 2010. Спец. вип.: у 3 т. Т. 1. С. 223–232.

89. Гроф С., Гроф К. Духовный кризис: когда преобразование личности становится кризисом. Москва: Изд-во Трансперсонального ин-та, 2003. 380 с.

90. Гроф С., Гроф К. Духовный кризис: понимание эволюционного кризиса. Духовный кризис: Статьи и исследования. Москва: МТМ, 1995. 256 с.
91. Гузенко С. М. Життєві кризи в концепціях Л. С. Виготського та Е. Г. Ериксона. *Вісник Нац. техніч. ун-ту України «Київський політехнічний інститут»*. Сер.: Філософія. Психологія. Педагогіка. 2007. № 2 (20). Ч. 1. С. 64–68.
92. Гура Т. Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Класичний приватний університет. Запоріжжя: 2014. 513 с.
93. Гэлэгер Р. Душа организации / пер. с англ. Москва: Изд-во «Добрая книга», 2006. 352 с.
94. Д'яченко Ю. Ю. Розвиток персоналу промислових підприємств в умовах євроінтеграції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора економ. наук: 08.00.04 / Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2015. 38 с.
95. Даньшина Е. В. Подходы к классификации ключевых компетенций. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*: сб. науч. ст. по материалам IX Международ. науч.-практич. конф. Ч.3. Новосибирск, 2010. С. 22–26.
96. Данюк В. М. Менеджмент персоналу: навч. посіб. / В. М. Данюк, В. М. Петюх, С. О. Цимбалюк та ін.; за заг. ред. В. М. Данюка, В. М. Петюха. Київ: КНЕУ, 2004. 398 с.
97. Демешкевич В. Концептуальні засади тренінгу як сучасного методу навчання в загальноосвітній школі. *Методологічні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі за програмою «Intel® Навчання для майбутнього»*: матер. обл. науково-практ. Інтернет-конф. (Кіровоград, 05–08 черв. 2012). URL: <http://timso.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog2012/title-106>.
98. Дериховська В. І. Модель оцінки рівня розвитку персоналу підприємства. *Економіка розвитку*. 2012. №1(61). С. 114–117.

99. Детмер У. Теория ограничений Голдратта. Системный подход к непрерывному совершенствованию. Москва: «Альпина Паблишер», 2010. 448 с.
100. Дзюба Т. М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. проф. В. Ф. Моргуна. Полтава, 2013. 172 с.
101. Дідур К. М. Сучасні методи оцінки персоналу. *Електронне наукове фахове видання «Ефективна економіка»*. 2011. №11. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=776>.
102. Добровинский А. П. Управление персоналом в организации. 2-е изд., перераб. и допол. Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2013. 500 с.
103. Довгань Л. Є., Пермінова В. О. Роль компетенцій в системі управління персоналом. *Наукові праці Кіровоград. нац. тех. ун-ту. Сер.: Економічні науки*. 2011. Вип. 20. Ч. I. С. 113–121.
104. Драч І. Зміст і структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 1. С. 124–130.
105. Дудник Е. В. Проблема формирования компетентности в педагогической науке. *Вісник Львівського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2011. № 8 (219). Ч. I. С. 27–33.
106. Дудник О. В. Професійна компетентність та професіоналізм викладача: аналіз змісту та виявлення співвідношення цих категорій у педагогічній науці. *Вісник Львівського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2011. № 15 (226). Ч. I. С. 40–47.
107. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
108. Дьяков С. Метод психосемантичного моделювання суб'єктності особистості. *Вісник Прикарпатського ун-ту. Сер.: Філософські і психологічні науки*. 2011. Вип. 15. С. 75–81.

109. Евдокимова Н. В. Становление понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической практике. *Социс.* 2007. № 5. URL: <http://www.t21.rgups.ru/doc/1/07.doc>.

110. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: 13.00.08 / Южно-Урал. сос. ун-т. Челябинск, 2009. 57 с.

111. Емельянов Ю. Н., Кузьмина Е. С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: учеб. пособ. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1983. 103 с.

112. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

113. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании. *Педагогика.* 2011. № 4. С. 8–15.

114. Ермолаева М. Практическая психология старости. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002. 320 с.

115. Ермолаева М. В. К проблеме периодизации личности на протяжении жизненного пути. *Мир психологии.* 2012. № 2 (70). С. 119–128.

116. Євсюков О. Ф., Нікітюк О. Б. Тренінговий метод формування управлінської компетентності у курсантів ВВНЗ. *Збірник наукових праць Харків. ун-ту Повітряних Сил.* 2010. Вип. 3(25). С. 194-196.

117. Єгорова В. В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04/ Університет менеджменту освіти. Київ, 2011. 20 с.

118. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності в психології. *Вісник Харків. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Сер. Психологія.* 2015. Вип. 50. С.69–79.

119. Життєва компетентність особистості: від теорій до практики: науково-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центріон, 2005.

640 с.

120. Жмінка С. Зарубіжний досвід впровадження компетентнісного підходу в державне управління. *Зб. наук. пр. «Ефективність державного управління»*. 2013. Вип. 37. С. 451–458.

121. Жукова М. Н. Развитие ключевых компетентностей будущих педагогов профессионального обучения как педагогическая проблема. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-10.htm>.

122. Завгородня О. В. Особистість: екзистенцій-інтегративне трактування. *Психологія і особистість*. 2012. № 1. С. 39–53.

123. Заир-Бек Е. С. Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете. *Вестник Герценовского ун-та*. 2011. № 9. С. 36–45.

124. Зайнетдинова И. Ф. Оценка деятельности работников организации: учеб.-метод. пособ. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 120 с.

125. Захарова О. А. Развитие корпоративного обучения: от «e-learning» до «we-learning». *Образовательные технологии и общество*. 2013. Вып. № 2. Т. 16. С. 529–546.

126. Захарчин Г. М., Струтинська Л. Р., Андрусів С. В. Концептуальні підходи до менеджменту персоналу в умовах конкурентного середовища. *Науковий вісник Нац. лісотехн. ун-ту України*. 2012. Вип. 22.15. С. 184–190.

127. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. Москва: Московский психолого-социальный ин-т, 2005. 216 с.

128. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 258 с.

129. Зелінська Т. М. Психологія міжособистісної амбівалентності в

юнацькому віці: дис. ... доктора психолог. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 546 с.

130. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

131. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2004. 40 с.

132. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 6. С. 6–16.

133. Зленко А. М. Компетенції в системі оцінки персоналу. *Економічний вісник університету*. 2013. Вип. 20 (1). С. 99–102.

134. Зленко А. М. Оцінка працівників методом «360 градусів». *Економічний вісник університету*. 2012. Вип. 18/1. URL: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Evu/2012_18_1/Zlenko.pdf.

135. Змеёв С. И. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых. 2-е изд. Москва: [б. и.], 2000. 215 с.

136. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.

137. Ильин Е. П. Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 544 с.

138. Івашкевич І. В. Психологічні чинники становлення професійної компетентності майбутніх юристів: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 /Рівн. держ. гум. ун-т. Рівне, 2017. 344 с.

139. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / М. Л. Смульсон та ін.; за ред. М. Л. Смульсон. Київ: Педагогічна думка, 2015. 221 с.

140. Каган М., Эткінд А. Общение как ценность и как творчество. *Вопросы психологии*. Москва: Прогресс, 1998. 260 с.

141. Калашнікова С. А. Навчання дорослих на основі компетентнісно-орієнтованого підходу: навч. вид. Київ: Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. 57 с.
142. Калашнікова С. О. Технологія застосування компетентнісно-орієнтованого підходу для професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Теорія і методика управління освітою*. 2010. № 4. С. 1–14.
143. Калюжная Н. В. Разработка модели компетенций организации. *Молодой ученый*. 2016. № 6. С. 447–455.
144. Карамушка Л. М. Зміст та структура тренінгу «Психологія організаційного розвитку освітніх організацій». *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Т. І: *Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія*. 2011. Вип. 31. С. 3–13.
145. Карамушка Л. М., Гончаренко Я. В. Орієнтації на клієнта в комерційних організаціях: основні типи персоналу. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2017. Vol. 21. Num. 3. P. 49–55.
146. Карпенко А. П. Детермінанти професійної ідентичності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Одес. нац. ун-т імені І. І. Мечникова. Одеса. 2017. 186 с.
147. Карпенко М. М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка /Нац. ін-т стратегічних досліджень при Президентові України. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>
148. Карпинский К. В. Опросник смысложизненного кризиса: монография. Гродно: ГрГУ, 2008. 108 с.
149. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
150. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. Москва: Ин-т психологии РАН, 2002. 413 с.

151. Катуніна І. В. Формирование и развитие компетенций работников: проектно-ориентированный подход. *Вестник Омского ун-та. Сер.: Экономика*. 2013. № 3. С. 148–152.

152. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2015. №2 (121). С. 136–140.

153. Кир'янова О. В., Волковська А. І. Сучасні підходи до організації корпоративного навчання в Україні. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*. 2017. № 1. С. 174–181.

154. Киселёв Ю. А. Психодуховный кризис личности как психосоциальное явление: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Яросл. гос. ун-т им П. Г. Демидова. Ярославль, 2005. 199 с.

155. Кислий В. Д. Особливості соціально-психологічної адаптації офіцерів-випускників до діяльності в особливих умовах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Харківський військовий ун-т. Харків, 2003. 194 с.

156. Кларин М. В. Корпоративный тренинг – инструмент развития менеджмента. *Менеджмент в России и за рубежом*. 2000. № 3. С. 59–72.

157. Книш П. Сучасні концептуальні підходи до управління людськими ресурсами. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2014. № 3 (22). С. 234–245.

158. Кобзар Н. В. Поняття «компетентність», «компетенція», «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 3. С. 3–5.

159. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) /Категории материалистической диалектики в психологии; под ред. Л. И. Анциферовой. Москва: «Наука», 1988. С. 216–230.

160. Коваленко О. Г. Психологія міжособистісного спілкування осіб похилого віку: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 508 с.

161. Коваль В. Роль ключових компетентностей у професійній

підготовці майбутніх учителів-словесників. *Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту*. 2014. Ч. 1. С. 157–165.

162. Ковальова О. А. Компетентнісний підхід як парадигма сучасної освіти. Основні поняття і категорії компетентнісного підходу. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару* (Київ, 3 квіт. 2014 р.): у 2 ч. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень, В. І. Луговий, О.І. Ляшенко та ін.]. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 196–202.

163. Кожан Т. О. Визначення видів компетенцій менеджера з персоналу. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*. 2013. № 2. С. 98–104.

164. Козлов В. В., Новиков В. В. Интегративный подход в психологической практике. *Ярославский педагогический вестник*. 2012. № 1. Т. II (*Психолого-педагогические науки*). С. 226–231.

165. Козлова Н. В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования: учеб. пособие для слушателей доп. проф. образоват. програм. получения квалиф. «Преподаватель высшей школы» и студ. психол. спец. Томск: Издательство ТПУ, 2007. 151 с.

166. Козырева О. А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия. *Вестник Томского гос. пед. ун-та*. 2009. Вып. 2(80). С. 17–23.

167. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособ. для студ. вузов спец. 031000 / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. Москва: Академия, 2003. 238 с.

168. Коломин В. И. Фундаментальная подготовка по физике как основа формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: 13.00.02 / Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2010. 49 с.

169. Колосок В., Алістаєва А. Характеристика моделей управління розвитком персоналу промислового підприємства. *Економіка*. 2009. № 9 (100).

С. 8–12.

170. Колот А. М. Мотивація персоналу: підруч. Київ: КНЕУ, 2005. 337 с.

171. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ: КНЕУ, 2016. 61 с.

172. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики/ за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

173. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. Версия 1.0. Москва: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2008. URL: <https://eidos.ru/shop/price/elektronnye-izdaniya/materialy-konferentsiy-i-seminarov/kompetentsii-v-obrazovanii-opyt-proektirovaniya/>

174. Кон И. С. Социальная психология. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд.-во НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.

175. Королева Ю.А. Детерминанты и механизмы развития социально-психологической компетентности в условиях дизонтогенеза. *Вестник Челябинского гос. пед. ун-та*. 2015. № 6. С. 145–151.

176. Корчемный П.А. Психологические аспекты компетентностного и квалификационного подходов в обучении. *Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета»*. Сер.: Психология. 2012. №1. С. 26–35. URL: www.evestnik-mgou.ru

177. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность». *Молодой ученый*. 2011. № 12. Т. 2. С. 102–104.

178. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

179. Котикова О. М. Досвід у структурі компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2012. Вип. 18. С. 11–15.

180. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / под ред. Т. В. Прохоренко. 9-е изд. СПб.: Питер, 2006. 940 с.
181. Кроник А. А., Головаха Е. И. Психологическое время личности. Москва: Смысл, 2008. 267 с.
182. Крутий К. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в полілінгвальності. *Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку*. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2007. 256 с.
183. Крушельницька О. В., Мельничук Д. П. Управління персоналом: навч. посіб. Київ: Кондор, 2003. 296 с.
184. Ксенофонтова Х. З. Ключевая компетенция как источник устойчивого конкурентного преимущества компании. *Менеджмент качества и устойчивое развитие в изменяющемся мире*: матер. Всерос. научно-практ. конф. с международным участием ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева». Саранск, 2016. С. 350–353.
185. Ксенофонтова Х. З. Компетенции управленческого персонала: теория и методология развития: монография. Москва: Креативная экономика, 2011. 184 с.
186. Ксенофонтова Х. З. Построение моделей компетенций управленческого персонала на предприятиях корпоративного типа. *Известия Пензен. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского*. 2011. № 24. С. 331–335.
187. Ксенофонтова Х. З. Стратегически-компетентностный подход развития компетенций управленческого персонала. *Современные технологии управления*. 2013. №1 (25). URL: <http://sovman.ru/article/2504/>
188. Кудрявцева Е. И. Оценка и развитие управленческого потенциала персонала организаций: методология, теория, практика: дис. ... доктора пед. наук: 08.00.05 /ФГБОУ ВПО «Гос. ун-т управления». Москва, 2015. 472 с.
189. Кудрявцева Е.И. Методологические проблемы применения моделей компетенций. *Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина*. 2011. Т. 5. № 4. С. 29–40.

190. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми: Вид-во «МакДен», 2011. 412 с.
191. Кузікова С. Б., Кузіков Б. О. Конструювання методики дослідження саморозвитку особистості. *Вісник Нац. тех. ун-ту України «Київський політехнічний інститут»*. Сер.: Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 2 (29). С. 106–112.
192. Кузнецов В. В. Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 227 с.
193. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1989. 166 с.
194. Кузьмина О. В. О механизмах развития временной компетентности личности. *Научно-практ. журнал «Гуманизация образования»*. 2015. № 3. С. 60–68.
195. Кузьмина Ю. В., Попов Д. С. Функциональная грамотность взрослых и их включенность в общество в России. *Социологические исследования*. 2015. №7. С. 48–57.
196. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва: Просвещение, 1985. 128 с.
197. Куртикова И., Лаврова К., Ли В. Тренинг: руководство к действию. Теория и практика. Москва: СПИД Фонд Восток-Запад, 2005. 240 с.
198. Курышева И. В. Психологический механизм развития творческой личности средствами музыкального искусства. *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 6 (25). С. 103–107.
199. Лазорко О. В. Професійно-психологічний тренінг менеджерів як метод корекції та розвитку професійно важливих якостей. *Вісник Нац. тех. ун-ту України «КПІ»*. Сер.: Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. Вип. 3. С. 132–135.
200. Лазуренко О. О. Психологічні особливості формування емоційної

компетентності майбутнього лікаря: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ НАПН України, Ін-т психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2017. 270 с.

201. Лахтадир О. В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НАПН України, Ін-т психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2017. 261 с.

202. Левенець О. М. Інтегративний підхід під час надання психологічної допомоги. *Юридична психологія*. 2015. № 2. С. 95–105.

203. Левченко О. Сучасна безперервна професійна освіта та підготовка кадрів в Україні: основні проблеми та напрями трансформації в контексті міжнародного досвіду. *Україна: аспекти праці*. 2006. № 2. С. 30–35.

204. Леднев В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / В. С. Леднев; под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. Москва: Московский психологический социальный институт, 2002. 147 с.

205. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

206. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск : НГПИ, 1992. 216 с.

207. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.

208. Лефтеров В. О. До питання ефективності психологічних тренінгів. *Вісник Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер.: Військово-спеціальні науки*. 2010. Вип. 24-25. С. 57–60.

209. Лисенко Н. В. Вища освіта України – погляд у світовий простір. *Вісник Прикарпатського ун-ту*. 2006. Вип. 12. С. 3–11.

210. Лобейко Ю., Новиков Т., Трухачев В. Инновационная деятельность и творческое развитие педагога. Москва: Илекса; Ставрополь сервис школа, 2002. 416 с.

211. Локшина О. І. Компетентнісна ідея в зарубіжній освіті: успіхи і

проблеми реалізації. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2(83). С. 41–46.

212. Локшина О.І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.): у 2 ч. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. І. Ляшенко та ін.]. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С.51–59.

213. Ломакін Г. І. Наукові підходи та психологічні аспекти перебігу життєвих і вікових криз середнього віку. *Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування*: матер міжнар. науково-практ. конф. (Київ, 14-15 березня 2014 р.). Київ, 2014. С. 70–74.

214. Лосев А. С. Классификация ключевых компетенций в процессе обучения. *Актуальные вопросы современной науки*. 2014. № 2. С. 106–109.

215. Луговий В. І. Концептуальні засади розроблення національної рамки кваліфікацій. *Вища школа*. 2010. № 9. С. 15 – 24.

216. Луговий В. І. Становлення основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матер. методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.): у 2 ч. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень, В. І. Луговий, О.І. Ляшенко та ін.]. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 5–18.

217. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання та оцінювання навчальних результатів у вищій школі. *Вища освіта України. Тематич. вип.: «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2011. № 3, Т. 1. С. 9–15.

218. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2(83). С. 14–24.

219. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: короткий термінологічний

словник/ авт.-упор. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.

220. Лукасевич О. А. Концептуальні підходи до розуміння психологічної сутності суб'єкта. *Науковий вісник Херсон. держ. ун-ту*. 2014. № 1. Т. 1. С. 64–68.

221. Лукин Григорьев В. В. Психологические аспекты личностного кризиса: (социально психологические проблемы): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль, 1999. 202 с.

222. Лукичева Л. И. Управление персоналом: учеб. пособие / под ред. Ю. П. Анискина. 4-е изд., испр. Москва: Омега-Л, 2008. 263 с.

223. Лучкина Т. В. Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012. № 2(6). С. 67–75.

224. Люта Л. П. Логіко-психологічні засади організації системи корпоративного навчання. *Вісник Харківського національного університету. Сер.: Психологія*. 2013. №1065. Вип. 52. С. 92–96.

225. Маковой Ю. Стратегічне управління персоналом підприємства туристичної сфери: концептуальні підходи. *Ефективність державного управління: зб. наук. праць*. 2015. Вип. 43. С. 329–336.

226. Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев: Изд-во ООО «КММ», 2006. 240 с.

227. Максименко С. Д. Теоретико-методологічні проблеми психології особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 7. С. 3–18.

228. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. Київ: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

229. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2013. 592 с.

230. Макшанов С. И. Психология тренинга. СПб., 1997. 237 с.

231. Малахова О. Ю. Рефлексивно-образовательная среда вуза как

педагогический феномен. *Вестник ОГУ*. 2006. № 6. Т. 1. С. 84–91.

232. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

233. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.

234. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник професійного самовизначення майбутнього педагога початкових класів. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11(1). С. 135–143. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11\(1\)__19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11(1)__19)

235. Мельник Ю. М. Сучасні технології навчання. *Методичний банк*. 2006. № 4. С. 3–5.

236. Мельников С. Л., Карнеева О. А. Психолого-педагогических условий формирования компетентности личности студента в процессе обучения в ВУЗе. *Вестник Брянского гос. ун-та*. 2014. № 1. С. 238–243.

237. Милютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 192 с.

238. Мирошин Д. Г. Зарубежный опыт корпоративного обучения персонала и его применение на российских предприятиях. *Право и образование*. 2013. № 5. С. 113–122.

239. Митина Л. М. Психология труда и профессиональное развитие учителя. Москва: Логос, 2004. 320 с.

240. Михайлюк І. В. Психологічні чинники формування діалогічної компетентності майбутніх психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ НАПН України, Ін-т психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2017. 365 с.

241. Міляєва В. Р. Психологічні закономірності та механізми розвитку професійної компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Сер.: Психологія. Педагогіка*. 2014. № 21. С. 107–112.

242. Міляєва В. Р. Психологічні основи розвитку фахової компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації:

дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2012. 389 с.

243. Мірошник С. І. Навчальний тренінг як оптимальна форма організації навчання педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Народна освіта*. 2011. Вип. №3 (17). URL: www.narodnaosvita.kiev.ua/.

244. Мовчан Я. А. Психолого-педагогічні умови формування професійної соціалізації студентів інженерних спеціальностей. *Науковий огляд*. 2015. № 9 (19). С. 1–8.

245. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за загальною редакцією В. О. Моляко. Київ : «Освіта України», 2008. С. 702–753.

246. Моргун В. Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій. *Психологія і особистість*. 2015. Вип. 2 (8). Ч. 1. С. 23–44.

247. Моргун В. Ф. Превентивно-профілактичний психологічний супровід професійної орієнтації на основі багатовимірної теорії особистості. *Психологічні перспективи*. 2010. Вип. 16. С. 205–216.

248. Москаль Ю. Класична і корпоративна освіта у ХХІ столітті – трансформація розвиткових засад функціонування сфери. *Психологія і суспільство*. 2005. №. 3 (21). С. 161–175.

249. Моторная С. Компетенция в модели магистра и специалиста ХХІ века. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2013. Вип. 28. Т. 1. С. 209–213.

250. Мотивационный профиль личности (Ш. Ричи и П. Мартин). 2020. URL: <https://hr.web-canape.ru/motivation/>

251. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избр. психол. тр. Москва: Ин. практ. психол., 1995. 312 с.

252. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління

в організаціях. Київ: Міленіум, 2008. 484 с.

253. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. (Формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. 263 с.

254. Національна рамка кваліфікацій / Постанова Кабінету Міністрів України: від 23 лист. 2011. № 1341. URL: <http://ovu.com.ua/articles/12872-pro-zatverdzhennya-natsionalnoyi-ramki-kvalifikats>.

255. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

256. Некрасов С. Д. Компетентность как совокупность способностей решать задачи. *Человек. Сообщество. Управление*. 2005. №4. С. 31–44.

257. Нердингер Ф. В. Ориентация на клиента: Современная практика работы с клиентами. Пер. с нем. Харьков: Гуманитарный центр, 2004. 180 с.

258. Нижник В. М., Змерзла Т. І. Проблеми та перспективи комплексності оцінки персоналу підприємства. *Вісник Хмельницького нац. ун-ту*. 2013. № 5. Т. 1. С. 7–9.

259. Низька залученість персоналу = погане управління. За матеріалами «Dismal Employee Engagement Is a Sign of Global Mismanagement». Gallup. 2018. URL: <http://www.management.com.ua/tend/tend974.html>

260. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. № 1. С. 9–22.

261. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т./ укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: АКОНІТ, 2006. Т. 1 (А–К). 2006. 926 с.

262. Новиков А. М. Опыт корпоративного обучения в образовательный процесс системы непрерывного образования. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2013. № 1. Т. 11. С. 27–36.

263. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного

исследования. Москва: Либроком, 2010. 280 с.

264. Новікова Л. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі: науково-методичний посібник. Павлоград: ЗДІЕУ, 2008. 110 с.

265. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: метод. рекоменд. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 108 с.

266. Овчаров А. В. Формирование профессиональной информационно-коммуникационной компетентности учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... доктора пед. наук:13.00.08 / Барнаул. гос. пед. ун-т. Барнаул, 2007. 489 с.

267. Овчинников А. В. О классификации компетенций. *Организационная психология*. 2014. № 4. Т. 4. С. 145–153.

268. Огієнко О. І., Литовченко І.М. Андрагогічна модель навчання: американський контекст: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 234 с.

269. Огородников А. Ю. Интериоризация ценностей в условиях трансформации современного российского общества: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 /Российский гос. открытый тех. ун-т. Москва, 2008. 163 с.

270. Одегов Ю. Г., Руденко Г. Г. Экономика персонала. Ч. 1. Теория: учеб. Москва: Издательство «Альфа-Пресс», 2009. 1056 с.

271. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1990. 917 с.

272. Олександренко К. В. Психологія розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин: дис. ... доктора псих. наук: 19.00.07 / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2014. 532 с.

273. Оллпорт Г. Становление личности: избранные труды. Москва: Смысл, 2002. 462 с.

274. Омельченко Л. М., Керницький О. М., Шалімова І. М. Педагогічні умови формування ключових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів енергетичного профілю. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: В 3 ч.: V Кримські пед. читання: зб. наук. пр. / Нац. техн. ун-т «ХПІ». Х., 2010. Вип. 27, ч. 2 : Педагогіка вищої школи XXI ст. та формування національної гуманітарно-технічної еліти. С. 166–170.

275. Онищенко Ю. Ю. Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования в Великобритании (конец XX – начало XXI вв.): автореф. дис. на соиск. уч. ступени канд. пед. наук: 13.00.01/ Колом. гос. пед. ин. Москва, 2007. 22 с.

276. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / авт. кол. Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. 272 с.

277. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.

278. Основи психології: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Киричук, В. А. Роменець, Т. С. Кириленко, І. П. Маноха, В. М. Пискун. 6-е вид. Київ: Либідь, 2006. 632 с.

279. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. та магістр. вищої школи. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. 56 с.

280. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганск, 2010. 447 с.

281. Паевская Н. Е. Социально-психологические механизмы развития аутопсихологической компетентности государственных служащих: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.05 / Рос. Академ. гос. службы при президенте Рос. Федерации. Москва, 2009. 182 с.

282. Педагогічна інноватика: термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2019. 405 с.
283. Петрович Й. М., Винничук Р. О. Концептуальні підходи до розвитку персоналу організації. *Економічний часопис – XXI*. 2014. №3-4 (2). С.27–30.
284. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. Москва: Смысл, 2007. 687 с.
285. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
286. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология: учеб. пособ. для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. Москва: Изд. центр «Академия», 2001. 496 с.
287. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Вінницьк. нац. техн. ун-т. Київ. 2008. 453 с.
288. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в Європейське співтовариство. *Освіта України*. 2005. № 17. С. 12–15.
289. Пілецька Л. С. Соціально-психологічні особливості професійної мобільності особистості в умовах кризи. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2013. Вип. 18. Ч. 1. С. 54–61.
290. Платонова Р. И. Развитие ключевых компетенций будущего педагога. *Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология»*. 2009. Вып. 3. С. 94–98.
291. Пługина Ю. А. Развитие персонала предприятия: подходы, суть, модели. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2013. Вип. 42. С. 323–327.
292. Подлиняев О. Л. Определение ключевых компетентностей будущего специалиста-педагога на основе личностно-центрированного

підхода. *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. 2011. № 1. С.91–94.

293. Подольский О. А. Ключевые компетенции и образование трудоспособного населения Российской Федерации: результаты международного исследования PIAAC. *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*. 2015. №4 (18). С. 5–12.

294. Подольский О. А., Попов Д. С. Первое исследование компетентности взрослых в России. *Вопросы образования*. 2014. № 2. С. 82–108.

295. Позднякова С. В., Потапова К. Ю. Сучасні особливості впровадження методів оцінки професійно-кваліфікаційних якостей персоналу. *Економічний аналіз*. 2013. Т. 14. № 3. С. 173–179.

296. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. Москва: Академия, 2000. 184 с.

297. Поліщук В. М. Криза входження у дорослість як перехідний період від юнацького віку до вступу у дорослість. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 9. С. 1–6.

298. Полонська Т. К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 3(84). С. 39–45.

299. Помилуйко В. Ю. Психологічні особливості розвитку компетентностей особистості у дорослому віці: зарубіжний досвід. Гуманітарний вісник держ. вищ. навч. закл. "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Дод. 1 до Вип. 35. Т. VII (58). Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". Київ: "Гнозис", 2015. С. 193-200.

300. Помилуйко В. Ю. Японська і євро-американська моделі корпоративного навчання дорослих. *Реформування й модернізація освітніх систем країн світу XXI століття*: монографія. Переяслав-Хмельницький

(Київська область): Домбровська Я. М., 2018. С. 83–99.

301. Помилуйко В. Ю. Види інтерактивних технологій та їх класифікація. *Гуманітарний вісник держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2013. Вип. 30. С. 221–225.

302. Помилуйко В. Ю. Психологічні детермінанти розвитку компетентностей учителів у європейських країнах. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 123–130.

303. Помилуйко В. Ю. Різновиди корпоративних ключових компетенцій та їх класифікація. *Науковий вісник Херсон. держ. ун-ту. Сер.: Психологічні науки*. 2016. № 2. Т. 2. С. 80–84.

304. Помилуйко В. Ю. Характеристика вікових стадій дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей особистості. *Вісник Херсон. держ. ун-ту. Сер.: Психологічні науки*. 2016. № 5. Т. 2. С. 50–55.

305. Помилуйко В. Ю. Шлях до зрілості через життєві кризи дорослих. *Наука і освіта. Психологія*. 2016. № 9/СХХХХХ. С. 117–124.

306. Помилуйко В. Ю. Розвиток ключових компетентностей особистості у різних стадіях дорослості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. № 7. С. 174–179.

307. Помилуйко В. Ю. Психолого-педагогічні умови розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. *Гуманітарний вісник держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2017. Вип. 37-1. Т. VI (74). С. 213–223.

308. Помилуйко В. Ю. Психологічні механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. № 8. С. 225–230.

309. Помилуйко В. Ю. Комплексна програма розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. *Науковий*

часопис. Сер.12: Психологічні науки. 2018. Вип. 7 (52). С. 222-229.

310. Помилуйко В. Ю. Використання тренінгу в системі корпоративного навчання дорослих. *Проблеми сучасної психології.* 2015. Вип. 28. С. 469–480.

311. Помилуйко В. Ю. Операціоналізація поняття «розвиток компетентностей дорослих». *Virtus. Scientific Journal.* May, Issue 14. 2017. С. 45–48.

312. Помилуйко В. Ю. Діагностика розвитку соціально-комунікативної компетентності дорослих. *Психолінгвістика.* 2017. № 22 (1). С. 175–187.

313. Помилуйко В. Ю. Использование разных видов интерактивных технологий в процессе обучения специалистов. *Годишник на висше училище «Международен колеж».* Т. VII. Добрич: Научно и научно-прикладно творчество, 2014. С. 284–291.

314. Помилуйко В. Ю. Практика организации корпоративного обучения взрослых. *Молодой ученый.* 2015. № 5. С. 581–584.

315. Помилуйко В. Ю. Социально-психологические факторы развития компетентностей взрослых в зарубежных странах. *Молодой ученый.* 2015. № 7. С. 697–700.

316. Помилуйко В. Ю. Построение корпоративной модели обучения в управлении персоналом. *Годишник на висше училище «Международен колеж».* Т. VII. Добрич: Научно и научно-прикладно творчество, 2015. С. 308–313.

317. Помилуйко В. Ю. Психологический анализ и сущность понятия «развитие ключевых компетентностей взрослых». *Revista de Stiințe Socioumane.* Кишинев. 2019. № 1(41). С. 57–68.

318. Помилуйко В. Ю. Психологічні засади становлення особистості сучасного професіонала. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток* : зб. наук. праць за матеріалами IV Міжнар. наук.-практ. конф., (Одеса, 27-28 лютого 2015 р.) / Мін. освіти і науки України, Українська академія акмеології, Міжнародний гуманітарний ун-т. Одеса:

видавець Бугаєв Вадим Вікторович. 2015. С. 98–100.

319. Помилуйко В. Ю. Адаптивні й неадаптивні прояви ініціативності особистості та їх діагностика консультантом-психологом. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*: зб. наук. пр. 2012. Вип. 9. С. 204–213.

320. Помилуйко В. Ю. Вікові кризи в дорослому віці. *Актуальні проблеми практичної психології*: зб. наук. праць матеріалів III Всеукраїнської наук.-практ. конф., (Глухів, 10-12 листопада 2016 р.). Глухів: Вид-во Глухівського нац. пед. ун-та імені Олександра Довженка. С.129–133.

321. Помилуйко В. Ю. Сучасні методи оцінки персоналу організацій. *Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі*: зб. наук. праць IV Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 28 лютого 2017 р. У 2 ч. Ч. II. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я.Л., 2017. С. 42–47.

322. Помилуйко В. Ю. Особистісна і міжособистісна рефлексія як психологічний механізм розвитку ключових компетентностей дорослих. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Переяслав-Хмельницький, 21 бер. 2017 р.). Київ: Талком. 2017. С. 244–247.

323. Помилуйко В. Ю. Використання тренінгових вправ у розвитку ключових компетентностей дорослих. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць V Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 27 лютого 2018 р. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я.Л., 2018. С. 72–76.

324. Помилуйко В. Ю. Сучасні технології корпоративного навчання. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць VI Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 28 лютого 2019 р. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я.Л., 2019. С. 72–77.

325. Помилуйко В. Ю., Шапран О. И. Анализ современных научных

підходів к класифікації корпоративних ключевих компетенцій. *Годишник на висше училище по менеджмент*. Т. ІХ. Добрич: Издательство на ВУМ, 2016. С. 170–177.

326. Помилуйко В. Ю., Шапран О. І. Підтримка психологічного здоров'я учнівської та студентської молоді в умовах регіональних університетських комплексів. *Гуманітарний вісник держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2012. Вип. 27. С. 223–227.

327. Помилуйко В. Ю., Шапран О. І. Психологічні аспекти розвитку ключових компетентностей дорослих. *Науковий вісник Чернівець. ун-ту*. 2014. Вип. 729. С. 79–85.

328. Помиткіна Л. В. Психологічні особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр.* 2015. № 23. С.99-104.

329. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття студентами стратегічних життєвих рішень: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.07/ Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 42 с.

330. Порох Д. О. Технологія тренінгу в процесі адаптації іноземних студентів до навчання у виші. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 28 (81). С. 564–569.

331. Потьомкіна Ю. С. Компетенція як ключове поняття для управління персоналом у системі державної служби. *Економіка та держава*. 2013. № 4. С. 132–134.

332. Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості: монографія / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко [та ін.] ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 240 с.

333. Психология человека от рождения до смерти/ под. общей ред.

А. А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

334. Психологу для роботи. Діагностичні методики / уклад. М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. Вид. 2-ге, випр. Ужгород: Вид-во Олександри Гаркуші, 2012. 615 с.

335. Пуховська Л. П. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті. *Народна освіта. Електронне наукове видання*. 2013. №3 (21). URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736.

336. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. под общ. ред. В. И. Белопольского. Москва: «Когито-Центр», 2002. 396 с.

337. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер; 2005. 432 с.

338. Реан А. А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.

339. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. Київ: ПООД НАПН України, 2017. 144 с.

340. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: учеб. пособ. для вузов / пер. с англ, под ред. проф. Е. А. Климова. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

341. Родермель Т. А. Соотношение понятий «профессионализм» и «компетентность» в современной культурном контексте. *Известия Томского политех. ун-та*. 2012. Т. 320. № 6. С. 125–127.

342. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс-Универс, 1994. 480 с.

343. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Видавнича група «Основа», 2005. 96 с.

344. Романюк Л. В. Психологія становлення цінностей особистості: дис. ... доктора псих. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 546 с.

345. Ротанова М. Б. Тенденции корпоративного обучения в контексте образовательных парадигм. *Вестник Нижегород. гос. тех. ун-та им. Р. Е. Алексеева*. 2014. № 1. С. 75–82.

346. Романовська Д. Д. Формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НАПН України Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Острог, 2013. 270 с.

347. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 720 с.

348. Рыбников Н. А. Автобиография как психологические документы. *Психология*. 1930. Т. 3. Вып. 4. С. 440–458.

349. Саакова В. А. Профессиональный тренинг как фактор повышения эффективности организации труда. *Среднее профессиональное образование*. 2007. №2. С. 60–61.

350. Савченко В. А. Про співвідношення понять «компетентність», «компетенція» та «професійна придатність». *Формування ринкової економіки. Спец. вип.: у 3 т. Соціально-трудова відносина: теорія і практика*. 2010. Т. 2. С. 314–322.

351. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2002. 351 с.

352. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. № 8–9. 2011. С. 4–8.

353. Сальникова О. А. Ключевые компетентности в современном образовании. *Начальная школа: плюс До и После*. 2011. № 12. С. 74–78.

354. Самохвалов О. Б. Психологічні чинники професійної адаптації інспекторів прикордонної служби : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.09 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.

355. Сапогова Е. Взгляд на взрослость: психологический дивертисмент. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2005. № 7-8.

С. 25–32.

356. Сардак О. В. Дослідження концептуальних підходів у сфері стратегічного управління персоналом. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2014. Вип. 1. С. 226–235. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/esprstp_2014_1_24.

357. Сардак О. В. Розробка системи компетенцій персоналу підприємства. *Вісник Дніпропет. ун-ту. Сер.: Економіка*. 2010. Вип. 4 (3). С. 122–126.

358. Секрет І. В. Методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

359. Селевко Г. Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–144.

360. Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд. *Психологические исследования*. 2012. № 24. Т. 5. URL: http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko_24.html

361. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. Москва: Наука, 1992. 138 с.

362. Сидоренко В. Сутнісні характеристики професійної компетентності. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2010. № 5. С. 3–7.

363. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2000. 350 с.

364. Силка О. И. Психологические аспекты организации корпоративного обучения для представителей профессий «человек-человек». *Вісник Харківського національного університету. Сер.: Психологія*. 2013. №1065. Вип. 52. С. 118–121.

365. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

366. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-метод. посіб. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

367. Ситник Н. І. Компетентнісний підхід в управлінні людськими ресурсами. *Економічний вісник Нац. тех. ун-ту України «Київський політехнічний інститут»*. 2010. №7. С. 121–125.
368. Ситников С.А. Сущность и структура ключевых компетенций будущих юристов. *Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика*. 2009. № 3. С. 81–86.
369. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.01 / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2010. 41 с.
370. Скляр Є. П., Скляр А. О. Застосування методу асесмент-центру в оцінюванні професійних спроможностей персоналу. *Вісник Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля*. 2013. № 16 (205). С. 82–85.
371. Скопылатов И. А., Ефремов О. Ю. Управление персоналом. СПб.: Изд-во Смольного ун-та, 2000. 400 с.
372. Скрипаченко Т. В. Психологічний феномен особистісного росту. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 1. С. 59–65.
373. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. *Вопросы психологии*. 1991. № 2. С. 37–50.
374. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособ. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с.
375. Слободчиков В. И. Теорія і діагностика розвитку в контексті психологічної антропології. *Психологія і особистість*. 2014. № 2 (6). С. 5–45.
376. Словник термінів з професійної освіти/ авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К С В», 2013. 276 с.
377. Смирнова Г. А. Ключевые компетенции предприятия в экономике знаний. *Актуальные вопросы экономики и современного менеджмента: сборник научных трудов по итогам международ. науч.-практ. конф.* (Самара, 5 апр. 2015). Самара: Инновационный центр развития образования и науки,

2015. С. 31–33.

378. Смульсон М. Л. Категорія розвитку в сучасній психології. *Технології розвитку інтелекту*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2013_4_3

379. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ (ММПИ): практ. руков. СПб.: Речь, 2009. 224 с. (Практикум по психодиагностике).

380. Современная психология мотивации / под ред. Д.А.Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. 343 с.

381. Соколов В. П., Тихонова В. И. Корпоративный тренинг как метод развивающего воздействия на персонал организации. *Инвестиционный Вестник Регион*. 2012. №3. С. 14–17.

382. Солдатова Е. Л. Динамика его-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости. *Психологическая наука и образование*. 2006. № 2. С. 16–30.

383. Солдатова Е. Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук: 19.00.01/ Уральск. гос. ун-т им. А. М. Горького. Екатеринбург, 2007. 43 с.

384. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 267 с.

385. Солодников И.В. Развитие человека в зрелости как проблема гуманитарных наук. *Общественные науки и современность*. 2001. № 2. С. 147–157.

386. Сташевський З. П., Грицюк Ю. І. Управління освітнім проектом підготовки фахівця з інформаційної безпеки на основі моделей компетенцій. *Вісник Львів. держ. ун-ту безпеки життєдіяльності*. 2013. № 8. С. 87–95.

387. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. Исследование проблем психологии творчества. Москва: Наука, 1983. С.154–182.

388. Столяренко О. Б. Психологія особистості. навч. посіб. Київ: Центр

учбової літератури, 2012. 280 с.

389. Столяренко О. В. Моделювання управлінської діяльності у підготовці майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінниць. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42. Ч.2. С. 91–94.

390. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», 2003. 296 с.

391. Страшко С. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи. *Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу: навч.-метод. посіб.* Київ: Освіта України, 2006. С. 5–43.

392. Стренгер К., Руттенберг А. О плюсах среднего возраста. *Harvard Business Review*. 2008. № 5. С. 59–66.

393. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.-Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. спец., 2006. 72 с.

394. Сумина Е.В., Гусейнов А.И. Концепция ключевых компетенций как основа управления конкурентоспособностью социально-экономических систем. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 2 (44). Ч. 1. С. 52–54.

395. Сухарніков Ю. Концептуальні підстави розробки і впровадження Національної рамки (академічних) кваліфікацій України. *Вища школа*. 2012. № 3. С. 16–38.

396. Сухинин В. П., Горшенина М. В. Корпоративное обучение как фактор повышения конкурентоспособности организации. *Вестник Самарс. гос. тех. ун-та*. 2013. №1 (19). С. 179–185.

397. Сучасна технологія оцінювання персоналу та кадрового потенціалу організації і її соціально-психологічний аспект: наук. розробка / авт. кол.: В. М. Мартиненко, Ю. Д. Древаль, Ю. В. Конотопцева та ін. Київ: НАДУ, 2013. 52 с.

398. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2016. 473 с.
399. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігасва, С. В. Зінченко та ін. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.
400. Сушенцева Л. Л. Формування ключових компетенцій учнів у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1(74). С. 57–63.
401. Тавтилова Н. Н. К проблеме личностного роста. *Молодой ученый*. 2012. №10. С. 294–296.
402. Таланова Ж. В. Докторський і постдокторський рівні рамки кваліфікацій: теоретико-методологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 4. С. 20–29.
403. Тарасова Л. Н., Ковальов С. Ю. Теории времени в психологии. *Вестник Мордовс. ун-та*. 2007. № 2. Т.17. С. 116–118.
404. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монографія. Київ: Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.
405. Теорія і практика професійного навчання дорослих у ПТНЗ і на виробництві: монографія / авт. кол.: Н. Г. Ничкало та ін. Київ: Педагогічна думка, 2010. 160 с.
406. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва: Изд. АПН, 1961. 535 с.
407. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультивання. Ч. 1. Київ: Главник, 2007. 144 с.
408. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления. Изд. 2-е, испр. Москва: «Когито-Центр», 2010. 304 с.
409. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. Київ: Марич, 2009. 232 с.
410. Тичина І. М. Творчість як засіб подолання життєвої кризи у

дорослому віці. *Духовність українства: зб. наук. пр.* 2000. Вип. 2. С.33–36.

411. Тімакова Ю. В. Вплив втрати зору в дорослому віці на самосвідомість особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2010. 20 с.

412. Ткач А. А. Методи оцінювання управлінського персоналу промислових підприємств. *Держава та регіони. Сер.: Економіка та підприємство.* 2008. № 4. С. 222–225.

413. Ткаченко А. М., Марченко К. А. Професійний розвиток персоналу – нагальне завдання сьогодення. *Економічний вісник Донбасу.* 2014. № 1 (35). С. 194–197.

414. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології. *Психологія і суспільство.* 2009. № 1. С. 45–133.

415. Токарева Н. М. Психологія комунікативного моделювання особистісних конструктів у підлітковому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.07 /НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2016. 43 с.

416. Тренинг личностного роста: пособ. / авт.-сост. Ж. Л. Данилова. Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. 50 с.

417. Тренинг – курс «Рамки кваліфікацій: призначення, розроблення та впровадження» /уклад.: В. М. Захарченко, Д. Г. Парменова: Темпус-проект 544524-TEMPUS-1-2013- 1-PL-TEMPUS-SMHES, 2016. 85 с.

418. Трюхан О. А. Теоретичні основи оцінки ділових якостей працівників. *Вісник Запоріж. нац. ун-ту.* 2015. № 1 (I). С. 164 –169.

419. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / пер. с англ.; под ред. А. Киселева. Москва: ООО «Изд-во АСТ» и др., 2004. 412 с.

420. Український радянський енциклопедичний словник: у 3 т. / редкол.: В. Кудрицький (відпов. ред.) та ін.; 2-ге вид. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1987. Т. 2. 1987. 736 с.

421. Управление персоналом организации: учебник / под ред. А. Я. Кибанова. Москва: ИНФРА-М, 1997. 512 с.
422. Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пос. Москва: Харвест, 2001. 640 с.
423. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Н. Ф. Татьянченко. Москва: Альта-Пресс, 2005. 1216 с.
424. Федулова Л. І. Менеджмент організацій: підручник / Л. І. Федулова та ін. Київ: Либідь, 2004. 448 с.
425. Федякова И. А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника. *Аспирант и соискатель*. 2007. № 4. С. 86–88.
426. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
427. Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия. 1983. 840 с.
428. Філоненко М. М. Психологія спілкування: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
429. Філь О. А. Методичний інструментарій для комплексної психологічної діагностики рівня розвитку конкурентоздатності сучасних організацій. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1: *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. 2010. Ч. 26. С. 338–348.
430. Філь О. А. Тренінг «Психологія розвитку конкурентоздатності освітніх організацій в умовах організаційного розвитку». *Актуальні проблеми психології*. Т. 1: *Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія*. 2011. Вип. 31. С. 19–25.
431. Фрицюк В. Діагностика готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. *Наука і освіта*. 2016. №10. С.189–193.
432. Фурман А. Психодіагностика особистісної адаптованості: наукове

видання. Тернопіль: Економічна думка, 2000. 197 с.

433. Хамел Г., Прахалад К. Конкурируя за будущее. Создание рынков завтрашнего дня: пер. с англ. Москва: Олимп-Бизнес, 2002. 288 с.

434. Хлебнікова Т. М. Суб'єктний досвід в особистісно орієнтованому навчанні. *Педагогіка та психологія*. 2002. Вип. 22. С. 31–34.

435. Ходенкова О. П. Модель ключевых компетенций преподавателя вуза, формируемая под влиянием послевузовского образования. *Вестник Астраханского гос. тех. ун-та. Сер.: Экономика*. 2011. № 2. С. 169–173.

436. Холл К. С. Теории личности / пер. с англ. И. Б. Гриншпун. 2-е изд. Москва: Психотерапия, 2008. С. 248.

437. Хохліна О. П. Проблема методологічних принципів психології. *Юридична психологія*. 2015. № 2. С. 5–25.

438. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: МГУ, 2003. 416 с.

439. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

440. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как педагогическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр.; под ред. А. А. Орлова. Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

441. Хухлаева О. В. Психология развития. Молодость, зрелость, старость. Москва: Академия, 2006. 208 с.

442. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2009. 607 с.

443. Цільман О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту імені К. Д. Ушинського*. 2009. № 1–2. С. 128–134. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/30.pdf.pdf.

444. Чапак Я., Ібрагімова Я., Коновчук Н. Інтегративно-акмеологічний підхід у психотерапевтичній консультативній взаємодії. *Dny vědy: materiály VI mezinárodní vědecko – praktická konference (Praha, 27 března – 05 dubna 2010 roku)*. Praha, 2010. Díl 10.: Filologické vědy. Psychologie a sociologie. С. 62–66.

445. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта*. 2014. № 3(24). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607

446. Чевганова В. Я. Система оцінювання персоналу підприємства. *Електронне наукове фахове видання «Ефективна економіка»*. 2014. № 4. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2906>

447. Чемісова Т. С. Психологічні умови розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НАПН України, Ін-т психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2018. 208 с.

448. Череп А. В., Вовк Я. Г. Методологические подходы к оценке персонала украинских предприятий. *Бизнес-информ*. 2013. №2. С. 172–177.

449. Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи в дорослому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 40 с.

450. Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи в дорослому віці: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 517 с.

451. Чорний Є. В. Психологічне моделювання полікультурної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. псих. наук: спец. 19.00.07 / Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2013. 42 с.

452. Чорнобиль О. Адаптація персоналу як напрямок діяльності корпоративних університетів вітчизняних підприємств. *Зб. наук. пр. «Ефективність державного управління»*. 2015. Вип. 42. С. 52–60.

453. Чуйко О. В. Психологія особистісного становлення майбутніх

фахівців економічних професій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.07 / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2014. 43 с.

454. Чуланова О. Л. Формирование и развитие компетентностного подхода в работе с персоналом: теория, методология, практика: дис доктора эконом. наук: 08.00.05/ Откр. акц. об-во «Всероссийский центр уровня жизни». Москва, 2014. 339 с.

455. Чуракова О. В., Фишман И. С. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе: дидактические материалы для обучения педагогов. Самара: Изд-во «Профи», 2002. 42 с.

456. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособ. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

457. Шадриков В. Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода. *Мир психологии*. 2014. № 3 (79). С. 105-119.

458. Шамина Н. П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях. *Самарский науч. вестник*. 2014. № 2 (7). С. 132–135.

459. Шапран Ю. П. Порівняльний аналіз сутності понять «компетенція» і «компетентність». *Горизонти освіти: наук.-метод. журн.* 2012. № 2 (35). С. 157–162.

460. Шапран Ю. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології: монографія. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К С В», 2013. 334 с.

461. Шарп Д. Кризис среднего возраста. Записки о выживании. Москва: Независимая фирма «Класс», 2006. 176 с.

462. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 31–36.

463. Шевцова И. В. Тренинг тренеров: 9 дней личностного роста. СПб: Речь, 2006. 128 с.
464. Шевченко Є. Сучасні методи оцінювання в системі ефективного управління. *Управління освітою*. 2016. № 8 (380). С. 9–17.
465. Шерстюк Л. Експлікація поняття «стратегія навчання». *Молодь і ринок*. 2016. № 3 (134). С. 38–43.
466. Ширяева В.А. Формирование универсальной ключевой компетентности: психологический аспект. *Известия Саратовского ун-та*. 2009. Т.9. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып. 1. С. 91–97.
467. Шихи Г. Возрастные кризисы. Москва: Каскад, 2005. 448 с.
468. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1999. № 2. С. 30.
469. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 316 с.
470. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособ. Москва: МПСИ, 2004. 600 с.
471. Шрагенхайм Э. Теория ограничений в действии: Системный подход к повышению эффективности компании. Москва: Альпина Паблишер, 2014. 286 с.
472. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг: монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 210 с.
473. Штепа О. С. Особливості загальної компетентності та її діагностика. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 10. С. 39–49.
474. Штутман П. Л. Теоретико-методичні засади розробки моделі компетенцій персоналу. *Наукові пр. Кіровоград. нац. тех. ун-ту. Сер.: Економічні науки*. 2009. № 15. С.40–44.
475. Щукина М. А. Об онтологическом статусе саморазвития личности. *Вопросы психологии*. 2007. № 4. С.107–115.

476. Щукина М. А. Статус категории саморазвития в современной отечественной психологии. *Российский психологический журнал*. 2012. Т. 9. № 1. С. 35–43.

477. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). Москва: Тривола, 1994. 168 с.

478. Эриксон Е. Х. Восемь возрастов человека / Детство и Общество. Изд. 2-е, переработанное и дополненное / пер. Алексеева А.А. СПб.: «Речь». 2002. С. 235–259.

479. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996. 344 с.

480. Эриксон Э. Трагедия личности. Москва: Эксмо, 2008. 256 с.

481. Юревич А. В. Методология и социология психологии. Москва: Институт психологии РАН, 2010. 382 с.

482. Ягупов В. В. Ключевые компетентности: понятие, сущность, содержание, классификация и требования к выпускникам профессионально-технического образования. *Наук. вісник Ін-ту проф.-тех. освіти НАПН України*. 2012. № 4. С. 12–19.

483. Якимова З. В., Николаева В. И. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз. *Высшее образование в России*. 2012. № 12. С. 13–22.

484. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07/ Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 409 с.

485. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.07 / Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 40 с.

486. Яновська Л. В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук:

19.00.07 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 18 с.

487. Ярова О. Б. Концепт «ключові компетентності в освітніх документах початкової школи країн Європейського Союзу». *«Молодий вчений»*. 2015. № 2 (17). С. 155–158.

488. Ярыгин О. Н. Метаморфозы понятий «компетентность» и «компетенция» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода. *Е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития»*. 2010. №. 4. URL: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3/

489. Action learning in practice / 3rd Ed. Edited by Mike Pedler. G.: Gover Publishing, 1997. 421 p.

490. Baartman L. Assessment of learning outcomes using competence assessment programmers. *International Journal of psychology. Abstracts of the XXIX International Congress of Psychology*. Berlin, Germany. 2008. July 20–25, Psychology Press. P. 743.

491. Biemans H., Mulder M. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*. 2004. Vol. 56.4. P. 523–538.

492. Bernhardsson N.; Lattke S. Initial stages towards adult educational professional development in a European perspective – some project examples. In: Strauch u.a. (eds.): Flexible pathways towards professionalization. Senior adult educators in Europe. Bielefeld, 2011. p. 21–35.

493. Bologna seminar: «Learning outcomes based higher education – the Scottish experience»: Conclusions and recommendations, (Edinburgh, 21-22 February 2008). [Electronic Resource]. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Final_Conclusions_and_Recommendations.pdf

494. Boyatzis R. E. The competent manager: A Model for Effective Performance. New York: Wiley, 1982. 328 p.

495. Bromley D. V. *The Psychology of Human Ageing*. England: Penguin Books, 1966. 366 pp.
496. Carraz R. Dir. *Recherche en: education et en socialisation de'enfant. Rapport de mission au Ministre de 'Industrie et de la Recherche*. Paris: La Documentation fran, 1983. 423 p.
497. Cazal D., Dietrich A. *Competence et saviors: quels concepts pour quelles instrumentations. Gerrer les Competences: des Instruments aux Processus / A. Klarsfeld and E. Oiry (Eds)*. Paris: Vuibert, 2003. P. 241 – 262.
498. Cheepanach V., Weiler G., Lefsted J. *Integrity and Competence*. New York: Barkley Inc., 1987.154 p.
499. Cheetham G., Chivers G. *The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence based approaches*. *Journal of European Industrial Training*. 1998. Vol. 22. № 7. P. 267–276. URL: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/esources/heca/heca_cp18.pdf
500. *Convention on the Recognition of Qualification Concerning Higher Education in the European Region*. Lisbon, April 11, 1997. URL: www.magna-charta.org;bologna-berlin.2003de
501. Dacey J. C. *Human Development across the Lifespan*. New York: McGraw Hill Companies, 2003. 61 p.
502. *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft)*. 1997. 279 p.
503. *Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster «Key Competences – Curriculum Development»*. 2008. 6 p.
504. Esbjörn-Hargens S., Wilber K. *Towards a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*. *The Oxford handbook of science and religion*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Pp. 523–546.
505. EU (European Union). *Key Competencies for Lifelong Learning*.

Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. 30 December. P. I. 394/10 – I. 394/18

506. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. Brussels: European Commission, 2005. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.

507. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 12 p.

508. European Union. Key Competencies for Life learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. 30 December. P. I.394/10 – I.394/18.

509. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels: European Eurydice Unit, 2002. 182 p.

510. Fessler D. M. Home education regulations. What parents need to know about Ohio home education regulations. Cassidy & Nells Pub. Dayton. OH, 2008.

511. Fleischman E. A. Wetrogan L. I., Uhlman C. E., Marshall-Miles J. C. and oth. Development of prototype occupational information network content model. Utah: Utah Department of Employment Security. 1995. Vol. 1. P. 10.1 – 10.39.

512. Hersey P., Blanchard K. H. Management of Organizational Behavior. 6th ed. Prentice-Hall: Englewood Cliffs. 1993. 536 p.

513. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. The Motivation to Work. New Jersey: Transaction Publishers, 1993. 180 p.

514. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. London: Pelican Books, 1968. 173 p.

515. Goldratt E. M., Cox J. The Goal: A Process of Ongoing Improvement. 3rd Revised Edition. North River Press, 2004. 393 p.

516. Gountas S., Gountas J., Mavondo F.T. Exploring the associations between standards for service delivery (organizational culture), co-worker support, self-efficacy, job satisfaction and customer orientation in the real estate industry. *Australian Journal of Management*. 2014. No. 39 (1). P. 107–126.
517. Green P. C. Building Robust Competencies: Linking Human Resource System to Organizational Strategies. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. 213 p.
518. Haffenden I., Blackman S., Brown A. Research Partnership and an Issues Framework: A Review of the Methodology of an Overarching Project on Competence Funded by the Further Education Unit and the Training Agency. *British Educational Research Journal*. 1992. №18 (1). P. 25–36.
519. Hartle F. How to Re-engineer your Performance Management Process. London: Kogan Page, 1995. 245 p.
520. Ho A. Institutional Effort in Implementing Outcome-Based Approach in Student Learning [Electronic Resource]. The Hong Kong: Polytechnic University, 2000. 52 p. URL: <http://www.docstoc.com/docs/43688803/Institutional-Efforts-in>
521. Hutmacher W. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, (Switzerland 27-30 March, 1996). Strasburg: Council for Cultural Cooperation a Secondary Education for Europe 1997. P. 27–31.
522. Hyland T. ‘Professional Development and Competence-based Education. *Educational Studies*. 1993. № 19 (1). P 123–132.
523. Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.). *Journal of Vocational Education and Training*. 2001. Vol. 53. P. 487–490.
524. Jones L., Moore R. Education, Competence and the Control of Expertise. *British Journal of Sociology of Education*. 1993. № 14 (4). P. 385–397.
525. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society/ D. S. Rychen & L. H. Salganik (Editors). Hogrefe Publishing, 2003. 25 p.
526. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Brussels: European Commission, 2004. 20 p.
527. Kirkpatrick D. L. Evaluating training programs: the four levels. San

Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1998. Inc.

528. Klein A. I. Validity and Reliability for Competency-based Systems: Reducing litigation Risks. *Compensation and Benefits Review*. 1996. Vol. 28. P. 31–37.

529. Lachman M. Handbook of Midlife Development. New York: Wiley, 2001. 672 p.

530. Learning: The Treasure Within, the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century, chaired by Jacques Delores. UNESCO, 1996. 266 p.

531. Mansfield R. S. Building competency Model. *Human Resource Management*. 1996. Vol. 35. P. 7–18.

532. Maslow A. H. Motivation and personality. 2-nd ed. N.Y.: Harper and Row, 1970. 369 p.

533. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence». *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. № 1. P. 1–14.

534. McGregor D. The Human Side of Enterprise. New York, 1960. 246 p.

535. Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990 s. Background Document. World Conference on Education for All (Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990). N. Y.: UNICEF House, April 1990. 164 p.

536. Meister J. Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force. McGraw-Hill, 1998. 256 p.

537. Mitrani A., Dalziel M., Fitt D. Competency Based Human Resources Management. Value–Driven Strategies for Recruitment, Development and Reward. Kogan: Page Ltd, 1992. 160 p.

538. Pomyliuko V. Intercultural competence as a cultural awareness. *Гуманітарний вісник держ. вищ. навч. закл. «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2013. Вип. 28. Т. I. С. 351–354.

539. Pomyliuko V. Yu. Development of Social and Communicative Competens of Adults: Psychological and Pedagogical Conditions for Corporate

Training. *Психолінгвістика*. 2017. № 21 (1). С. 138–148.

540. Prahalad C. K., Hamel G. The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*. 1990. Vol. 68. № 3. P.79–91.

541. Qualified Teacher Status. URL: <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus.aspx>

542. Recommendations of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Electronic Resource]. Official Journal of the European Union. 2008. C. 111 / 1, 6.5. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>.

543. Reinhold S. J. Kompetenzentwicklung. Fakten, Ideen und Versionen. Dillingen: Universität Koblenz-Landau, 2003. (Zentrum für empirische pädagogische Forschung).

544. Robert J. Sternberg Intelligence, Competence, and Expertise. Handbook of Competence and Motivation, edited by Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck. The Guilford Press. New York, London, 2007. 704 p.

545. Russell J. D. Modular Instruction. A Guide to the Design, Selection, utilization and Evaluation of Modular Materials. Minneapolis; BPC, 1974. 164 p.

546. Schaeper H. Schlüsselkompetenzen in Studium und Beruf. Fachhochschule St. Gallen, 03. Oktober 2007. URL: http://www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007_10_03_Vortrag_Schaeper_StGallen.pdf.

547. Schwartz S. H., Zanna M. P. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. Orlando: Academic Press. 1992. № 25. P. 1–65.

548. Seeger M. W., Sellnow T. L., & Ulmer R. R. Communication and organizational crisis. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 2003.

549. Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. [Electronic resource]. URL: http://www.unidue.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf.

550. Shehu Z., Akintoye A. Construction programmer management skills

and competencies: a deeper insight. *The Built & Human Environment Review*. 2008. Vol. 1. P. 74–98.

551. Short E. Competence reexamined. *Educational Theory*. 1984. Vol. 34. P. 201–207.

552. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol 36. № 2. P. 2–6.

553. Sikes P. J., Measor L., & Woods P. Teacher careers: Crises and continuities. London, UK: Falmer Press. 1985.

554. Skinner B. F. About Behaviorism. New York: Alfred A. Knopf, 1974. 266 p.

555. Sliter K. A. Assessing 21st century skills: competency modelling to the rescue. *Ind. Organ. Psychol.* 2015. Vol 35. P. 284–289.

556. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at Work: Models for Superior Performance. New York: John Wiley & Sons Inc., 1993. 372 p.

557. Standards Framework [Electronic resource]. URL: http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_framework.pdf .

558. Technical assistance guide for developing and using competency models. One solution for the workforce development system. Personnel Decisions Research Institutes & JBS International, 2012. URL: [http://www.careeronestop.org/Competency Model/pyramid_definition.aspx#tier1](http://www.careeronestop.org/Competency%20Model/pyramid_definition.aspx#tier1)

559. The Course of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective / ed. by C. Buhler, F. Massarik, N.Y., 1968.

560. The development of national qualifications frameworks in Europe. The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108_en.pdf

561. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities [Electronic resource]. URL: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm.

562. The future of skills employment in 2030 / Bakhshi H. et. al. 2017. URL:

https://www.nesta.org.uk/sites/default/files/the_future_of_skills_employment_in_2030_0.pdf

563. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to Bologna Process. An Introduction. Translation from English into Russia. Moscow, Publishing house Logos, 2007. 130 p.

564. Ulrich D., Brockbank W., Yeung A. K., Lake D. G. Human Resource Competencies: An Empirical Assessment. *Human Resource management*. 1995. Vol. 35. P. 473–495.

565. Walker J. W. Human resource strategy. New York: McGraw-Hill, 1992. 448 p.

566. Whiddett S., Hollyford S. Competences. In: Chartered Institute of Personnel and Development. London, 2007. p. 42.

567. Whiddett S. & Hollyford S. A practical guide to competencies: how to enhance individual and organizational performance. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2002. 144 p.

568. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66 (5). P. 297–333.

569. Woodruffe C. Competent by any other name. *Presential Management*. 1991. September. P. 30–33.

570. Cameron K. S. & Quinn R. E. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework. Prentice Hall: John Wiley & Sons, 2011.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

**Перелік компетенцій зі словника компетенцій Гарвардського
університету (США) [171, с. 58–59]**

<i>Українською мовою</i>	<i>Англійською мовою</i>
Пристосовуваність	Adaptability
Націлювання дій на успіх	Aligning Performance for Success
Прикладне навчання	Applied Learning
Побудова успішної команди	Building a Successful Team
Побудова лояльності клієнтів	Building Customer Loyalty
Побудова партнерства	Building Partnerships
Побудова позитивних робочих відносин (командна робота / співпраця)	Building Positive Working Relationships (Teamwork / Collaboration)
Побудова довіри	Building Trust
Тренування	Coaching
Комунікації	Communication
Безперервне навчання	Continuous Learning
Внесок в успіх команди	Contributing to Team Success
Орієнтованість на клієнта	Customer Focus
Прийняття рішень	Decision Making
Делегування	Delegation
Розвиток інших	Developing Others
Енергія	Energy
Сприяння змінам	Facilitating Change
Виконання та перевірка	Follow-Up
Офіційне представлення	Formal Presentation
Отримання зобов'язань	Gaining Commitment
Вплив	Impact

Інформаційний моніторинг	Information Monitoring
Ініціювання дій (ініціатива)	Initiating Action (Initiative)
Інновація	Innovation
Лідерство / актуальні бачення та цінності	Leading/Living The Vision And Values
Управління конфліктами	Managing Conflict
Управління роботою (включає тайм-менеджмент)	Managing Work (Includes Time Management)
Керівництво зборами	Meeting Leadership
Участь у зборах	Meeting Participation
Переговори	Negotiation
Планування та організація	Planning and Organizing
Орієнтація на якість (Увага до деталей)	Quality Orientation (Attention to Detail)
Прийняття ризику	Risk Taking
Підвищення безпеки	Safety Awareness
Спроможність продавати / переконливість	Sales Ability/Persuasiveness
Прийняття стратегічних рішень	Strategic Decision Making
Стресостійкість	Stress Tolerance
Технічні / професійні знання і навички	Technical/Professional Knowledge and Skills
Завзятість	Tenacity
Цінування розмаїття	Valuing Diversity
Стандарти роботи	Work Standards

Додаток А.2

Характеристики та зміст загальних компетенцій

(П. Штутман [474, с. 41])

Інструментальні	Включають когнітивні здібності, здатність розуміти й використовувати ідеї та міркування; здатність управляти навколишнім середовищем, організувати час, створювати стратегії прийняття рішень; уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здатність інформаційного управління; лінгвістичні та комунікативні навички	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність до аналізу й синтезу. 2. Здатність до організації і планування. 3. Базові загальні знання. 4. Базові знання за професією. 5. Комунікативні навички з рідної мови. 6. Елементарні комп'ютерні навички. 7. Навички управління інформацією (здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел). 8. Здатність вирішувати проблеми. 9. Здатність приймати рішення.
Міжособистісні	Включають здібності, пов'язані з умінням виражати почуття й відношення, критичним мисленням і здатністю до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співробітництва, умінням працювати в групах	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність до критики й самокритики. 2. Здатність працювати в команді. 3. Навички міжособистісного спілкування. 4. Здатність працювати в міждисциплінарній команді. 5. Здатність взаємодіяти з експертами в інших предметних галузях. 6. Здатність сприймати різноманітність та міжкультурні різниці. 7. Здатність працювати в міжнародному контексті. 8. Вірність етичним цінностям.

Системні	<p>Включають здатність сприймати та оцінювати місце кожної компоненти в системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи й конструювати нові системи</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Здатність застосовувати знання у практичній діяльності. 2. Дослідницькі здібності. 3. Здатність до навчання. 4. Здатність до адаптації в нових ситуаціях. 5. Здатність до генерації нових ідей. 6. Здатність до лідерства. 7. Розуміння культур і звичаїв інших країн. 8. Здатність працювати автономно. 9. Здатність до розробки проєктів і управління ними. 10. Здатність до ініціативи та підприємництва. 11. Відповідальність за якість. 12. Воля до успіху.
-----------------	--	---

Додаток Б

Класифікації вікових меж дорослості

№ п/п	Автор класифікації	Вікові межі дорослості		
		Рання дорослість (в роках)	Середня дорослість (в роках)	Пізня дорослість (в роках)
1.	Е. Еріксон	25-45	40(45)-60	понад 60
2.	Д. Біррен	17-25	25-50	50-75
3.	Д. Бромлей	21-25	25 -40	40 -55
4.	В. Бунак	<i>Дорослий вік</i> I пер. 22-28 (ч.) 21-26 (ж.) II пер. 29-35 (ч.) 27-32 (ж.)	<i>Зрілий вік</i> I пер. 36-45 (ч.) 33-40 (ж.) II пер. 46-55 (ч.) 41-50 (ж.)	
5.	Ш. Бюллер	25-45	–	45-65
6.	Д. Векслер	20-35	36-45	46-53
7.	В. Гінзбург	24-40	–	45-50
8.	Ж. Годфруа	20-40	–	40-60
9.	Є. Ільїн	21-25	25-40	40-45
10.	Ю. Карандашев	20-28	29-35	36-44
11.	Г. Крайг, Д. Бокум	20 до 40	40 до 60	від 60
12.	Д. Левінсон	17-45	45-60	від 60
13.	В. Моргун	19-28 (молодість) 29- 45 (дорослість)	46-60 (зрілість)	від 61 (старість)
14.	А. Реан	20-40	40-60	від 60
15.	М. Савчин, Л. Василенко	20-40	–	40-60
16.	І. Слободчиков	19-28(31)	32-61	від 62
17.	О. Солдатова	20 (21)-30	31-40	41-55 (60)
18.	Л. Яновська	25-35	35-45	45-60
19.	В. Ямницький	20 – 37	38 – 60	–

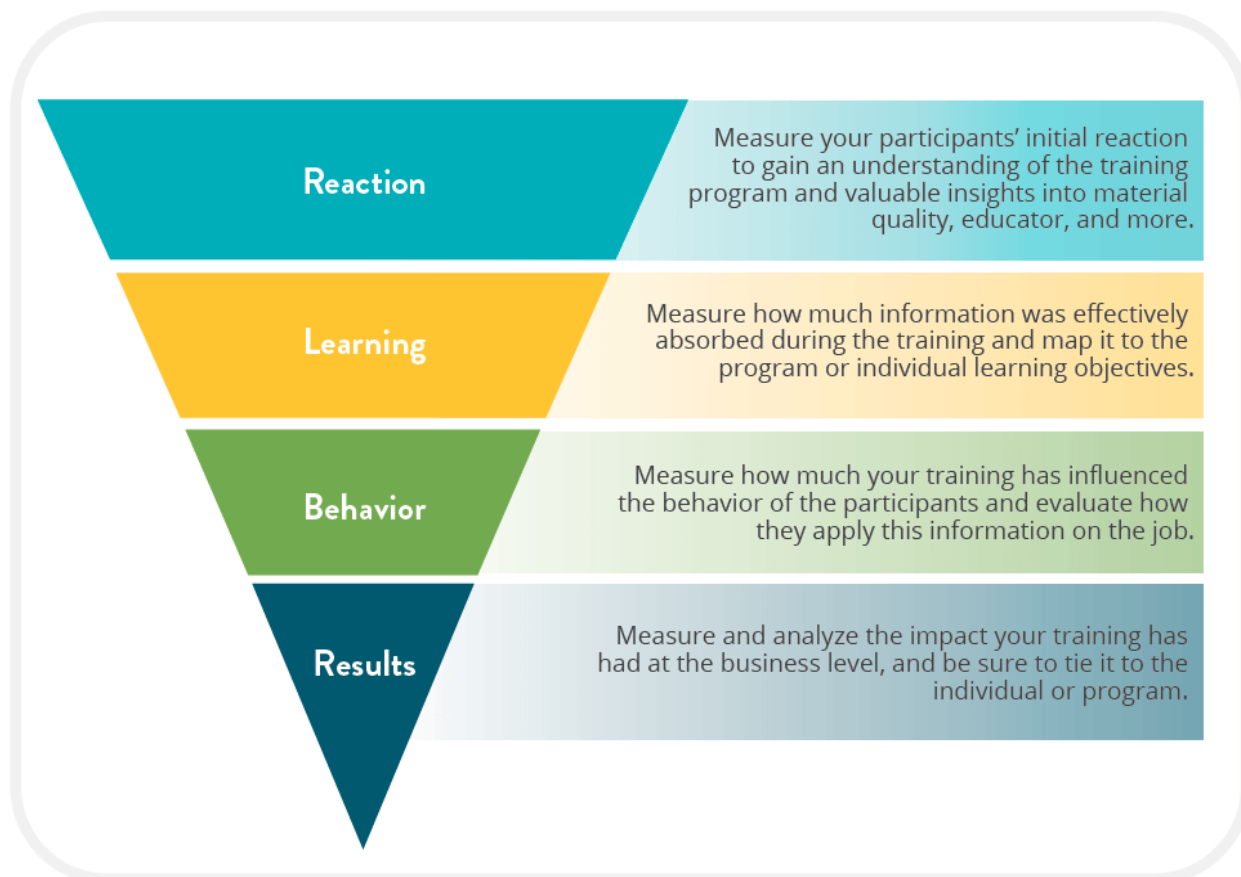
Додаток В

**Порівняльний аналіз традиційного і корпоративного навчання
за стратегічно-інтегративним підходом**

<i>Параметри</i>	<i>Традиційне навчання</i>	<i>Корпоративне навчання за стратегічно-інтегративним підходом</i>
<i>Об'єкт</i>	Фахівець	Команда (група)
<i>Цілі навчання</i>	Навчання для навчання	Навчання для підвищення ефективності підприємства та його прибутків
<i>Зміст</i>	Знання, уміння і навички	Розвиток ключових компетентностей персоналу
<i>Форми проведення</i>	Внутрішньофірмові семінари, курси підвищення кваліфікації, підготовки і перепідготовки	Курси тренінгів, культурологія, сінемалогія, практикум, коучинг, наставництво, гуртки якості
<i>Технології навчання</i>	Традиційне проведення семінару	Ігрові, інтерактивні
<i>Стиль навчання викладач-слухач</i>	Суб'єкт-об'єктний	Суб'єкт-суб'єктний
<i>Активність учасників</i>	Низька	Висока
<i>Відповідальність за проведення</i>	Консультанти, організатори, викладачі	Фахівці корпоративного університету, тренера
<i>Спрямованість навчання</i>	Орієнтація на підвищення рівня знань	Орієнтація на розвиток компетентностей співробітників, необхідних для реалізації стратегії компанії
<i>Оцінка якості навчання</i>	За допомогою опитування або іспиту (оцінка ЗУН)	За моделлю оцінки ефективності навчання Д. Кіркпатріка за 4 рівнями (оцінка реакції, ЗУН, поведінки, результатів)

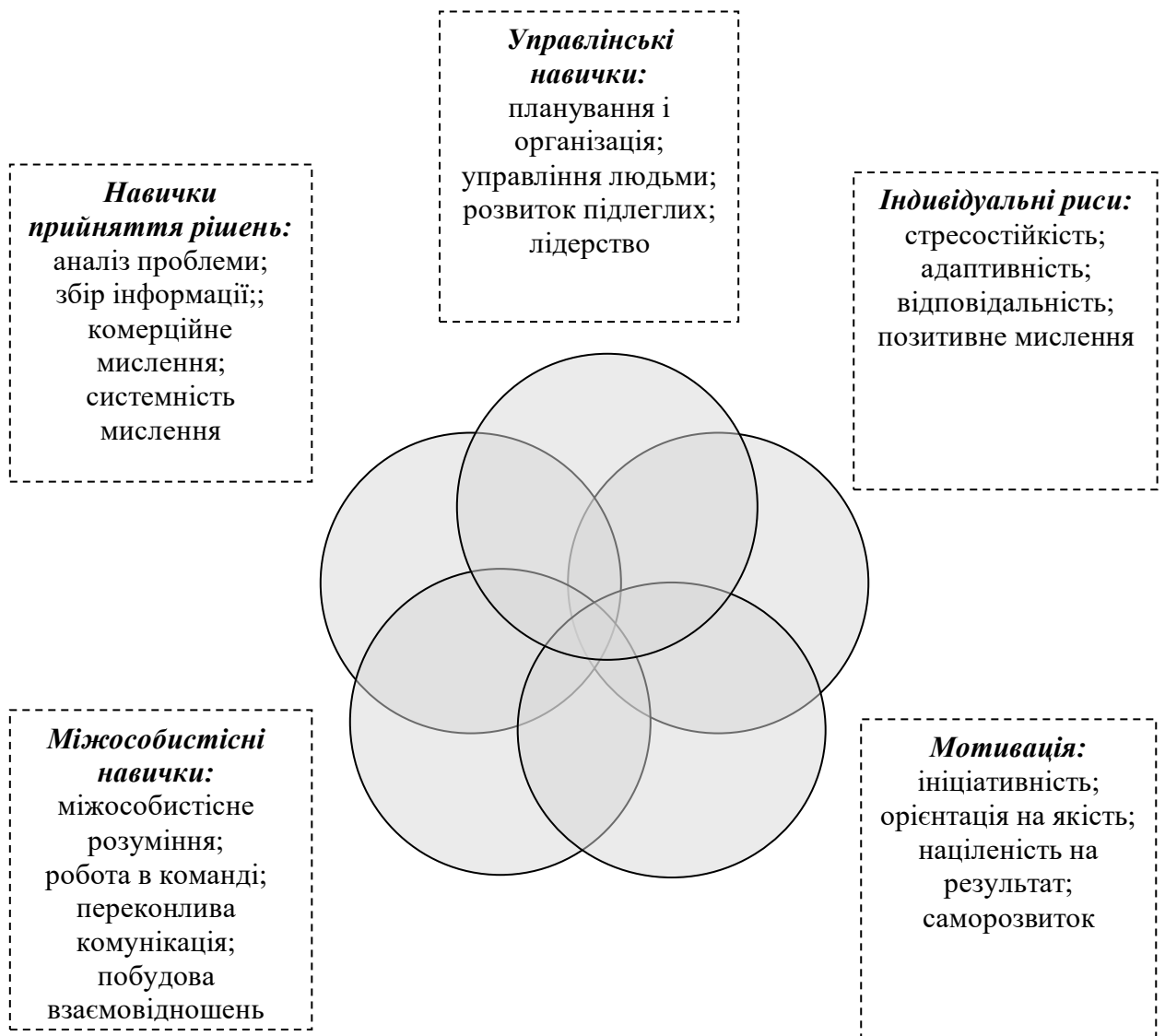
Додаток Г.1

**Модель оцінки ефективності навчання Д. Кіркпатріка (на англ. мові)
[541].**

THE KIRKPATRICK MODEL

Додаток Г.2

Модель компетенцій «20 граней»



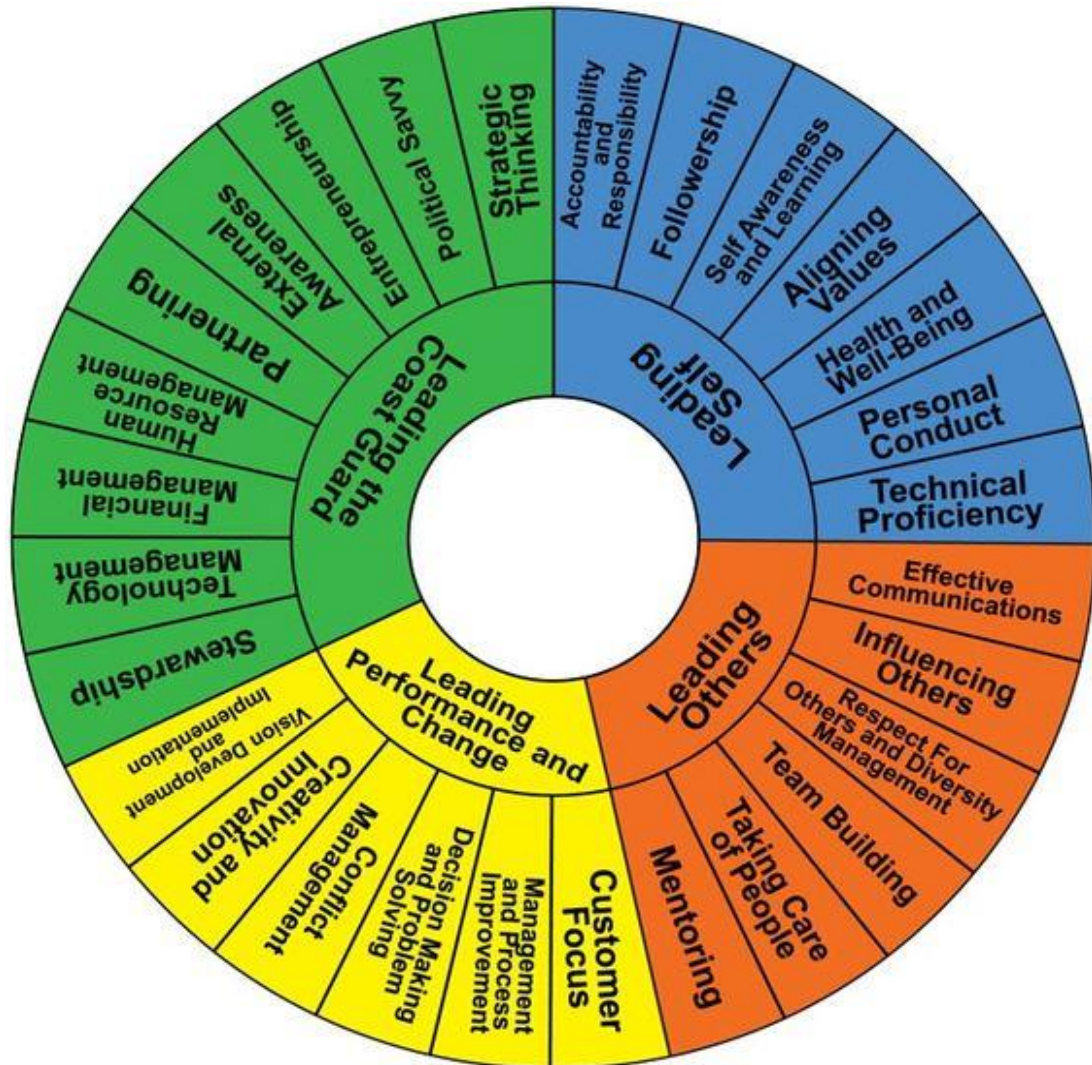
Додаток Г.3

Модель компетенцій компанії Hudson

Робота з інформацією	Виконання завдань	Управління людьми	Управління взаємостосунками	Управління собою
Розробка візії	Підприємництво	Натхнення	Використання ефективної системи взаємостосунків	Ототожнення себе із компанією
Розуміння бізнесу	Стратегічне управління	Управління колективом	Побудова взаємостосунків	Результативність
Концептуальність	Операційне управління	Побудова команд	Вміння переконувати	Саморозвиток
Інноваційність	Організаційні здібності	Наставництво	Консультування	Стресостійкість
Узагальнення інформації	Прийняття рішень	Мотивація інших	Орієнтація на клієнта	Залученість
Аналіз інформації	Вирішення проблем	Оперативне керівництво	Взаємодія	Надійність
Обробка інформації	Організація роботи	Надання підтримки	Залучення в діалог	Гнучкість
Розуміння інформації	Виконання завдань	Передача знань	Спілкування	Відкритість

Додаток Г.4

Модель компетенцій Ломінгера (на англ. мові)



Додаток Г.6

Модель компетенцій «Велика вісімка» компанії SHL (на англ. мові)

SHL's «Great Eight» Competencies	
<i>Leading and Deciding</i>	Takes control and exercises leadership. Initiates action, gives direction and takes responsibility.
<i>Supporting and Co-operating</i>	Supports others and shows respect and positive regard for them in social situations. Puts people first, working effectively with individuals and teams, clients and staff. Behaves consistently with clear personal values that complement those of the organisation.
<i>Interacting and Presenting</i>	Communicates and networks effectively. Successfully persuades and influences others. Relates to others in a confident and relaxed manner.
<i>Analysing and Interpreting</i>	Shows evidence of clear analytical thinking. Gets to the heart of complex problems and issues. Applies own expertise effectively. Quickly learns new technology. Communicates well in writing.
<i>Creating and Conceptualising</i>	Open to new ideas and experiences. Seeks out learning opportunities. Handles situations and problems with innovation and creativity. Thinks broadly and strategically. Supports and drives organisational change.
<i>Organising and Executing</i>	Plans ahead and works in a systematic and organised way. Follows directions and procedures. Focuses on customer satisfaction and delivers a quality service or product to the agreed standards.
<i>Adapting and Coping</i>	Adapts and responds well to change. Manages pressure effectively and copes with setbacks.
<i>Enterprising and Performing</i>	Focuses on results and achieving personal work objectives. Works best when work is related closely to results and the impact of personal efforts is obvious. Shows an understanding of business, commerce and finance. Seeks opportunities for self-development and career advancement.

Додаток Д

Діагностичні методики для визначення розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання:

1. метод «360 градусів» (кругова оцінка розвитку компетентностей та рефлексії) (авт. П. Уорд, адапт. і модиф. В. Помилуйко);
2. методика «Мотивація професійної діяльності» (авт. К. Замфір, адапт. і модиф. А. Реана);
3. «Асесмент-центр» (авт. У. Байєм, адапт. і модиф. В. Помилуйко);
4. метод «Інтерв'ю за компетенціями» (компанії SHL, адапт. і модиф. В. Помилуйко);
5. методика «Сенсожиттєві орієнтації» (СЖО) (авт. Дж. Крамбо та Л. Махолік, адапт. Д. Леонт'єва);
6. методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (авт. С. Кузікова);
7. методика «Діагностика загального рівня комунікабельності» (авт. В. Ряховський);
8. методика «Визначення стилів міжособистісної взаємодії» (авт. С. Максимов, Ю. Лобейко);
9. методика «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта» (авт. Ф. Нердингера, адапт. А. Кіселевої);
10. методика «Діагностика лідерських здібностей» (авт. Є. Жаріков, Є. Крушельницький);
11. метод «МВО» (авт. П. Друкер, адапт. і модиф. В. Помилуйко);
12. методика «Виявлення адаптивних і неадаптивних проявів ініціативності, здатності піднятися над вимогами ситуації» (авт. В. Помилуйко);
13. біографічний метод (авт. М. Рибніков);
14. методика «Мотиваційний профіль особистості» (авт. Ш. Річі, П. Мартін, адапт. Е. Клімова);
15. «Тест мотиваційних факторів» (авт. Ф. Герцберг, адапт. М. Тіпатова);
16. опитувальник «Діагностика організаційної культури» (OCAI, Organizational Culture Assessment Instrument) (авт. К. Камерон і Р. Куїнн, адапт. І. Андрєєвої);
17. опитувальник «Q12: експрес-метод оцінки залученості персоналу» (компанії Gallup).

Додаток Д.1

Метод «360 градусів» (кругова оцінка розвитку компетентностей та рефлексії) (авт. П. Уорд, адапт. і модиф. В. Помилуйко)

Шановні колеги! Із вашою допомогою буде проведена оцінка 360 градусів за компетенціями. Результати даної оцінки будуть застосовуватися:

- для визначення зон розвитку за компетенціями;
- для складання індивідуального плану розвитку.

Тому, дуже цінно отримати від Вас об'єктивну оцінку існуючої ситуації про прояв компетенцій.

Для заповнення анкети Вам знадобиться 20 хвилин часу.

Вкажіть, будь ласка, ПІБ співробітника, якого Ви оцінюєте: _____

Вкажіть, будь ласка, рівень посади співробітника, якого Ви оцінюєте: А – виконавець, В – менеджер, С – топ-менеджер. Якщо рівень посади А, то оцініть, будь ласка, прояви компетенцій рівнів А, якщо В, то – рівнів А+В, якщо С, то – рівнів А+В+С.

Відмітьте, до якої групи респондентів Ви стосуєтеся:

<input type="checkbox"/>	Група 1 – самооцінка
<input type="checkbox"/>	Група 2 – безпосередній керівник
<input type="checkbox"/>	Група 3 – керівники
<input type="checkbox"/>	Група 4 – колеги
<input type="checkbox"/>	Група 5 – HR представники

Компетенція	№ п/п	ДІЯ – ПРОЯВ КОМПЕТЕНЦІЇ	ШКАЛА ВІДПОВІДЕЙ					
			не спостерігалось	дуже рідко (не виконує)	рідко	інколи	часто	дуже часто
			N/ A	1	2	3	4	5
Цілеспрямованість	A1	Має прагнення визначити ціль і досягти її, незважаючи на перешкоди						
	A2	Велику і складну мету розбиває на кілька дрібніших завдань і, по черзі, досягає їх, крок за кроком наближається до результату						
	A3	Виявляє терпіння, наполегливість і працьовитість в роботі						
	B1	Приймає ефективні рішення для реалізації цілей відділу						
	B2	Ставить цілі за SMART +, визначає контрольні точки						

	V3	Демонструє впевненість і проявляє завзятість в досягненні цілей							
	C1	Визначає стратегічні цілі та розробляє стратегію для їх досягнення							
	C2	Сприймає цілі компанії, як свої власні і знаходить всі можливі способи для їх досягнення							
	C3	Досягає стратегічних цілей та запобігає ризикам							
Розвиток / саморозвиток	A1	Бере активну участь на навчальних заходах, навчається на тренінгах, семінарах, конференціях (внутрішніх - мін. 1 раз в міс, зовнішніх - мін. 1 раз в 6 міс.)							
	A2	Виконує свій план індивідуального розвитку: застосовує отримані знання, вміння, навички на практиці в своїй професійній діяльності, відпрацьовуючи техніки до автоматизму							
	A3	Самостійно знаходить нові джерела знань і пропонує ефективні рішення на основі отриманих знань							
	B1	Бачить сильні і слабкі сторони співробітників, дає конструктивний зворотний зв'язок							
	B2	Визначає сфери і плани розвитку свої і своїх підлеглих							
	B3	Формує знання, вміння, навички співробітника, застосовуючи різні методи: збори, коучинг, наставництво, обмін досвідом, навчання на робочому місці та ін.							
	C1	Визначає напрями розвитку, підбирає необхідні ресурси, способи і методи навчання для співробітників компанії							
	C2	Забезпечує реалізацію програм навчання і розвитку співробітників							
	C3	Створює умови для впровадження нових знань, умінь і навичок для досягнення стратегічних цілей компанії							
Партнерство	A1	Надає перевагу роботі в команді, ототожнює себе з командою							
	A2	Виробляє спільні рішення, взаємодіючи з співробітниками компанії							
	A3	За запитом компанії мобільний і легкий на підйом							
	B1	Проводить регулярні збори всередині і між підрозділами, координує дії і підтримує регулярний обмін інформацією							
	B2	Впроваджує правила і цінності в компанії - є прикладом їх дотримання							
	B3	Запобігає і вирішує конфлікти в команді							
	C1	Несе відповідальність за роботу в команді і виконання групових завдань							
	C2	Співпрацює з широким колом осіб. Виявляє і задіює формальних та неформальних лідерів							
	C3	Встановлює зв'язки з партнерами, приймаючими рішення, що є важливими для компанії							
Комунікатив	A1	Може доступно пояснити складні поняття, схеми							
	A2	Уміє спілкуватися усно, письмово мовою, зручною для співрозмовника							

	A3	Здатний проявляти витримку, емоційну стійкість, повагу в спілкуванні з іншими							
	B1	Досконало володіє прийомами міжособистісного спілкування							
	B2	Налагоджує конструктивний зворотний зв'язок між співробітниками відділу							
	B3	Виявляє гнучкість при спілкуванні							
	C1	Має широке коло соціальних контактів							
	C2	Володіє набором способів і технік впливу							
	C3	Налагоджує систему внутрішніх і зовнішніх комунікацій компанії							
Клієнтоорієнтованість	A1	Постійно надає зворотний зв'язок клієнту. Завжди відповідає на вхідний дзвінок, електронний лист. Якщо не може відповісти, відправляє sms і передзвонює / відповідає при першій же можливості							
	A2	Підтримує постійний діалог із Клієнтом та говорить на його мові (використовує зрозумілі для клієнта терміни, наочні, візуальні матеріали)							
	A3	Присвячує клієнту додатковий час і зусилля							
	B1	Пропонує для свого клієнта ефективні способи реалізації та оптимізації виконання завдання							
	B2	Задовольняє запити клієнта. Клієнт задоволений							
	B3	Орієнтує співробітників підрозділу на Клієнта.							
	C1	Підбирає способи / стратегію згідно поведінки клієнта і способу сприйняття. Досягає взаємовигідного результату «Виграв-Виграв» із клієнтом							
	C2	Визначає осіб, які приймають і впливають на рішення, встановлює відносини з «потрібними» людьми							
C3	Задовольняючи інтереси клієнта, вирішує питання на стратегічному рівні								
Лідерство	A1	Переконливий, впевнений в спілкуванні, утримує увагу і інтерес							
	A2	Створює атмосферу довіри і співпраці							
	A3	Домагається того, що необхідно; проявляє наполегливість, наполегливо діє							
	B1	Інформує співробітників про цінності і вигоди змін. Зазначає вигоди кожного співробітника							
	B2	Формує команду, з урахуванням здібностей кожного співробітника.							
	B3	Аналізує і прогнозує поведінку команди.							
	C1	Забезпечує впровадження змін в компанії відповідно до стратегії							
	C2	Уважно стежить за рівнем мотивації інших							
C3	Бере відповідальність на себе за результати прийнятих стратегічних рішень								
Результати	A1	Беручи завдання, задає уточнюючі питання. Запитує «Чи правильно я зрозумів, що ...?» Чітко розуміє очікуваний результат своєї роботи							

	A2	Відкрито говорить про проблему, замість «не знаю», «не можу» - пропонує 3 варіанти вирішення						
	A3	Виконує завдання, орієнтуючись на узгоджені критерії якості; дотримується термінів і домовленостей						
	B1	Спрямовує та залучає команду для отримання результату						
	B2	Оцінює відповідність результату запланованому. Надає зворотний зв'язок співробітнику						
	B3	Тримає під контролем якість і терміни виконання цілей підрозділів						
	C1	Визначає очікуваний результат підрозділів та відповідні показники ефективності						
	C2	Забезпечує підрозділи ресурсами, необхідними для досягнення результатів						
	C3	Контролює реалізацію стратегії компанії						
Ініціативність	A1	Моніторить зміни в професійній діяльності						
	A2	Пропонує ефективні рішення для поліпшення результатів роботи						
	A3	Сприяє в процесі досягнення результатів команди; виконує свої обов'язки по впровадженню ініціатив						
	B1	Ініціює і впроваджує зміни щодо поліпшення роботи підрозділу і доводить їх до кінця						
	B2	Залучає й організовує співробітників для спільних дій з впровадження нових оптимальних рішень						
	B3	Налагоджує нові бізнес-процеси						
	C1	Визначає необхідні стратегічні інновації, розраховує ефективність їх впровадження						
	C2	Забезпечує впровадження інноваційних стратегій на рівні підрозділів						
	C3	Коригує стратегію згідно трендів ринку або результатів впроваджених інновацій						

Що варто продовжувати робити тій людині, яку Ви оцінюєте?

Що варто припинити робити тій людині, яку Ви оцінюєте?

Що варто робити рідше тій людині, яку Ви оцінюєте?

Що варто поліпшити тій людині, яку Ви оцінюєте?

Додаток Д.2
Методика визначення мотивації професійної діяльності
(авт. К. Замфір, адапт. і модиф. А. Реана) [337, с. 280-281]

Інструкція: оцініть, будь-ласка, прагнення і потреби за їх значущістю для Вас за п'ятибальною шкалою.

Шкала мотивів професійної діяльності

	<i>Мотиви професійної діяльності</i>	Бали				
		5	4	3	2	1
1	Заробіток					
2	Прагнення до кар'єрного зростання					
3	Прагнення запобігти критиці з боку керівництва та колег					
4	Прагнення запобігти покарань та неприємностей					
5	Потреба в досягненні соціального престижу та уваги з боку інших					
6	Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість більш повної самореалізації саме в цій діяльності					

Інтерпретація результатів. Мотиваційний комплекс особистості визначається на основі отриманих результатів. Підрахуйте показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) за такими ключами:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}}{2}$$

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}}{3}$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}}{2}$$

Таким показником прояву кожного типу є число від 1 до 5 (можливо, дріб). Вид співвідношення трьох типів мотивації (ВМ, ЗПМ і ЗНМ) формує мотиваційний комплекс. Найкращим, або оптимальним, мотиваційним комплексом вважаються такі моделі: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. До найгіршого поєднання належить $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

Високий рівень мотивації професійної діяльності притаманний індивідам з такими мотиваційними комплексами:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ,$$

$$ВМ = ЗПМ > ЗНМ;$$

середній рівень – мотиваційними комплексами:

$$ВМ = ЗПМ = ЗНМ,$$

$$ВМ > ЗНМ > ЗПМ,$$

$$ВМ > ЗПМ = ЗНМ,$$

$$ВМ = ЗНМ > ЗПМ,$$

$$ЗПМ > ВМ > ЗНМ;$$

низький рівень визначається такими мотиваційними комплексами –

$$ЗНМ > ЗПМ > ВМ,$$

$$ЗНМ > ВМ > ЗПМ,$$

$$ЗНМ = ЗПМ > ВМ,$$

$$ЗНМ = ВМ > ЗПМ.$$

Додаток Д.4

Інтерв'ю за компетенціями

(компанії SHL, адапт. і модиф. В. Помилуйко)

<i>Цілеспрямованість</i>	
<i>Поведінкові індикатори</i>	<i>Опитувальна карта</i>
<p><i>Позитивні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – вміє чітко ставити перед собою життєві цілі та досягати їх, незважаючи на перепони та труднощі; – вміє співвідносити цілі власного життя і стратегічні цілі компанії, в якій працює; – розуміє запланований результат своєї роботи, планує і контролює виконання поставлених завдань, проявляє терпіння у досягненні цілей; – розробляє стратегію дій для здійснення намічених перспективних планів. <p><i>Негативні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – відсутність здатності до постановки цілі і самореалізації в процесі життя; – невдоволеність процесом та результатами власної діяльності, відсутність прагнення до кар'єрного зростання, відсутність віри у власний успіх; – прояв пасивності, апатії; відсутність чітких планів на майбутнє; – налаштованість на посередність, орієнтованість на показну зацікавленість, на себе, професійну байдужість. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Назвіть цілі, які Ви ставите перед собою сьогодні? Чи потрібні вони, навіщо? 2. Чи готові Ви витратити свої сили і час для досягнення життєвих цілей? Чи усвідомлюєте Ви процес досягнення мети життя? 3. Уявіть, що я – ваш підлеглий. Поставте переді мною так ціль, щоб я усвідомив, що конкретно потрібно зробити та значущість завдання. 4. Яку роль відіграє ваша професійна діяльність у досягненні цілей? Чи потрібно орієнтуватися у професійній діяльності на цілі компаній або організацій, в яких працюєш? 5. Наведіть приклад, коли хтось із співробітників відносився негативно до поставлених компанією цілей. Ваші дії? 6. Розкажіть про випадок, коли Ви поглянули на свою роботу у перспективі. Чому виникла така необхідність? Наскільки корисним виявився такий підхід? 7. Чи в змозі Ви завершити розпочату роботу, якщо вона нецікава, незалежно від того, чи дозволяють час і обставини відірватися від неї? Наскільки Вам важко потім знову повернутися до цієї роботи? Чи є така робота обов'язковою? 8. Розкажіть про доцільність постановки мети і завдань при виробленні навчальної стратегії. Чи передбачаєте Ви очікувані результати навчальної діяльності. 9. Чи прийнятно для вас твердження, що краще бути залежним від людини, ніж робити її залежною? Поясніть свою думку.

Саморозвиток	
<i>Поведінкові індикатори</i>	<i>Опитувальна карта</i>
<p>Позитивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> – потреба у досягненні професійного успіху, у саморозвитку і самовдосконаленні упродовж життя; – усвідомлення власних здібностей; – уміння адекватно оцінювати і самокритично ставитися до себе та інших; – уміння аналізувати власні помилки і робити логічні висновки. <p>Негативні:</p> <ul style="list-style-type: none"> – пасивність у професійному зростанні, відсутність прагнень до саморозвитку і самовдосконалення упродовж життя; – не усвідомлення власних здібностей; – нездатність до самокритичного ставлення до себе та інших, вияв упередженості при оцінці дій інших; – невміння аналізувати власні помилки і робити логічні висновки. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Як Ви бачите розвиток власної кар'єри у довгостроковій перспективі (наприклад, через 5 років)? Що, на вашу думку, є найбільшою загрозою для професійного зростання? Чому Ви так вважаєте? Що варто зробити для підвищення професійного росту? 2. Які найбільші досягнення у вашій довгостроковій перспективі Ви вбачаєте? Які найближчі завдання – професійні, особистісні Ви ставите перед собою? Що Ви робите для їх досягнення? 3. Висловіть думку з приводу Вашого усвідомлення власних здібностей. Що потрібно вчинити для покращення ваших здатностей? 4. Чи вважаєте Ви, що колеги мають кращі здібності у порівнянні з Вами? Чому Ви так вважаєте? 5. Що для Вас є стимулом до постійного саморозвитку, для успішної життєдіяльності в умовах, що постійно змінюються? 6. Які професійні проблеми є викликом для Вас? Назвіть чинники, які сприяють розвитку вашої професійної компетентності. 7. Чи вважаєте Ви необхідним в процесі саморозвитку опанування практикою самоменеджменту? Як навчитися управляти власним часом і діяльністю, користуватися технологіями раціонального планування, самоорганізації, самоконтролю? 8. Чи вважаєте Ви обов'язковим розвиток власного інтелектуального та загальнокультурного потенціалу? Яким чином можна розвиватися у цьому напрямку? 9. Яку роль відіграє самоаналіз у процесі вашого розвитку? Чи аналізуєте Ви свої вчинки і якості? Чи вмієте Ви визначати свої помилки? Як ви їх виправляєте? Наведіть приклад із власного життя.

Комунікативність	
<i>Поведінкові індикатори</i>	<i>Опитувальна карта</i>
<p><i>Позитивні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – досконале володіння прийомами міжособистісного спілкування; – вияв гнучкості при спілкуванні; – здатність проявляти витримку при вирішенні конфліктів, емоційна стійкість; – уміння спілкуватися усно, письмово, з використанням інформаційних технологій рідною, державною, іноземною мовами. <p><i>Негативні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – прояв песимізму, недовірливості, упередженості при міжособистісному спілкуванні; – відсутність гнучкості при спілкуванні; – нестриманість у взаємодіях, нетактовність, роздратованість при вирішенні конфліктів, емоційна збудливість; – утрудненість при зовнішній комунікації рідною, державною, іноземною мовами, невпевненість при усному спілкуванні і при використанні інформаційних технологій. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ви знаєте, що ваш колега говорить про Вас погано за очі, і це заважає вашій кар'єрі. Ваші дії? 2. З якими людьми Вам важко працювати? Чи легко Ви встановлюєте контакт з людьми, які набагато старші від Вас? Чи багато у Вас друзів на роботі, з якими Ви постійно спілкуєтесь? 3. Розкажіть про ваш досвід проведення переговорів. Які виникають складності? Яким чином можна їх подолати? 4. Розкажіть про те, як Ви погоджуєтесь з думкою, яка відрізняється від вашої точки зору? 5. Чи дратують Вас оточуючі? Чи хочеться Вам побути наодинці? 6. Чи втомлюєтесь Ви від частого спілкування з людьми? Як Ви себе поводитье, коли співрозмовник не може Вас зрозуміти? 7. Розкажіть про ситуацію, коли Вам необхідно було налагодити ефективні виробничі стосунки. Що Ви вчинили для цього? Що Ви взяли на озброєння для себе після цього випадку? 8. Наведіть приклад, коли Вас незаслужено критикували. Чому це трапилося? Яка була Ваша реакція? Чим все закінчилося? 9. Будь ласка, наведіть приклад, коли Вам доводилося говорити з кимось із метою отримання детальної інформації з питання, що Вас зацікавило. Яким чином Вам краще спілкуватися: усно, письмово, через мережеві системи чи мобільний зв'язок? Якою мовою комунікація виявляється для Вас найоптимальнішою: рідною літературною, рідною розмовною, рідною сленговою, російською чи іноземною?

<i>Партнерство</i>	
<i>Поведінкові індикатори</i>	<i>Опитувальна карта</i>
<p><i>Позитивні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – відповідальність за роботу в команді і виконання групових задач; – уміння працювати в команді, взаємодіяти з різними людьми; – здатність уникати конфліктів; – партнерство з широким колом людей у процесі професійної діяльності; – здатність емоційно реагувати на переживання інших людей, проявляти співчуття і співпереживання <p><i>Негативні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уникнення відповідальності при роботі в команді і виконанні групових задач; – невміння працювати в команді, взаємодіяти з різними людьми; – невпевненість у собі при розв'язанні конфліктів, байдужість, індиферентність при вирішенні виробничих питань; – уникнення співпраці з широким колом людей у процесі професійної діяльності, схильність до роботи поодиночці; – замкнутість, невміння реагувати на переживання інших людей, проявляти співчуття і співпереживання. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наведіть приклад, коли Вам прийшлося закликати колег до більшої взаємодопомоги при сумісній роботі. У чому виявилася причина проблеми? Що Ви змінили в іншій подібній ситуації? 2. Як давно Ви працюєте в колективі? Розкажіть, як Ви встановлювали контакти з колегами? Як встановлені відношення допомагають у вирішенні різних проблем? 3. У своїй діяльності Ви орієнтуєтеся на самостійне чи колективне вирішення проблеми? Чи схильні Ви до відстоювання власних переконань, чи намагаєтеся в будь-якому випадку підтримувати спілкування з людьми, чи виявляється у Вас дратівливість і тривожність при цьому? 4. Розкажіть, коли Вам доводилося востаннє працювати в команді. Що Вам імпонує в командній співпраці? Яким чином Ви заохочували членів групи до співпраці і кооперації? 5. Чи важко Вам зорієнтуватися у критичних ситуаціях, що виникають в колективі? Що виявляється складним? 6. Чи вживаєте Ви заходів щодо усунення конфліктів? Як інші реагують на Ваші дії? 7. Наведіть приклад, коли до Вас зверталися за допомогою. Чому їм була необхідна саме Ваша допомога? Як Ви їм допомогли? Чи була вирішена проблема? 8. Бувають випадки, коли у людей трапляються різні неприємності (горе, крадіжка, пожежа, автомобільна аварія тощо), що стає причиною їх депресивного стану. Як Ви реагуєте на такі випадки у колег, із якими у близьких стосунках, із якими довірливі стосунки не склалися, із якими неприязні стосунки? Опишіть такі випадки із власної життєвої практики. 9. Висловіть свою думку з приводу спільної роботи з підготовки та реалізації програм, заходів, проектів. Чим приваблює або не приваблює Вас робота у таких проектах? Чи можна досягти кращих результатів працюючи самостійно? Відповідь обґрунтуйте.

Клієнтоорієнтованість	
<i>Поведінкові індикатори</i>	<i>Опитувальна карта</i>
<p><i>Позитивні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – дотримання норм етики при роботі з клієнтами; – орієнтація на потреби клієнта; – професійне та якісне обслуговування клієнтів – знаходження оптимальних шляхів для вирішення різних питань і проблем. <p><i>Негативні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – не дотримання норм етики при роботі з клієнтами; – не врахування потреби клієнтів; – непрофесійне та неякісне обслуговування клієнтів; – невміння знаходити оптимальні шляхи для вирішення різних питань і проблем у спілкуванні з клієнтами. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Що саме складне у роботі з клієнтами? Назвіть три плюси і три мінуси роботи з клієнтами (колегами). 2. Як Ви визначаєте, що провели вдалі переговори з клієнтом? Як Ви отримуєте інформацію про задоволеність клієнтів? 3. Що Ви робите для підвищення якості обслуговування клієнтів? 4. Рішення про покупку клієнт приймає на основі трьох факторів: товар, сервіс, особистість продавця. На який із цих факторів Ви маєте вплив? Чому? 5. Як Ви при першій зустрічі визначаєте чи перспективний клієнт? Розкажіть, будь ласка, про клієнта, з яким у Вас склалися міцні відносини. З чого почалися ці відносини? Яка ситуація була особливо важливою у ваших відносинах? 6. Згадайте ситуацію, коли Ви спілкувалися з важким клієнтом. Що саме відбувалося? Кого Ви залучили для вирішення цієї проблеми? 7. Згадайте, будь ласка, ситуацію, коли Вам не вдалося залучити / утримати клієнта, довелося вирішувати конфлікт з клієнтом. Що Ви робите, коли клієнт емоційно виказує претензію? 8. Наведіть приклад ситуації, в якій Ви допомогли клієнту прийти до конкретного корисного для нього рішення. 9. Які клієнти Вас дратують? Чому? Наведіть, будь ласка, приклад, коли таке сталося. Опишіть ситуацію, коли Вам доводилося спілкуватися з дуже чутливою людиною?

<i>Лідерство</i>	
<i>Поведінкові індикатори</i>	<i>Опитувальна карта</i>
<p><i>Позитивні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – здатність працювати з людьми, превалювання в діяльності демократичного або авторитарно-демократичного стилю керівництва; – відповідальність за виконання важливих завдань; – вміння залучати до роботи підлеглих чи колег; – здатність до коригування власних переконань із врахуванням думок інших людей; – вміння розвивати лідерські якості. <p><i>Негативні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – не вміння працювати з людьми, превалювання авторитарного чи ліберального стилю керівництва; – прояви безвідповідальності в процесі виконання важливих завдань; – не вміння залучити до роботи підлеглих чи колег; – нездатність до коригування власних переконань із врахуванням думок інших людей; – відсутність лідерських якостей і бажання їх розвивати. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ви – керівник відділу. Вашому підрозділу потрібно затриматися на роботі, бо склалася форс-мажорна ситуація, однак, більшість працівників мають намір піти додому. Які ваші дії? 2. Яким чином Ви будете визначати, чи потрібно переконувати підлеглих виконувати роботу, яка їм нецікава і неприємна? Чи потрібно це робити, чи достатньо того, що це входить у посадові обов'язки цього співробітника? 3. Ви – керівник. Вам потрібно поїхати у відрядження на три дні. Опишіть ваш розпорядок роботи в останній робочий день перед відрядженням. 4. Наведіть приклад, коли Ви делегували частину повноважень іншим людям. Як це Ви робили? Які були результати? 5. Інколи в колективі формується декілька лідерів, що стає причиною непорозумінь і призводить до виникнення декількох розрізнених мікрогруп. Як Ви поводитися в такій ситуації? Як Ви сприймали різні, можливо, діаметральні висловлювання? Чи доводилося Вам коригувати власні переконання із врахуванням думок інших людей. Опишіть такий випадок. 6. Уявіть ситуацію, коли в колективі, яким Ви керуєте, є неформальний лідер, який намагається конкурувати з Вами за вплив на інших людей. Ваші дії? 7. Вас призначили на керівну посаду. Ваш попередник залишив багато недороблених справ з якими потрібно швидко впоратися. Ваші дії? 8. Що Ви найбільше цінуєте в керівнику? Якими якостями, на вашу думку, повинен володіти лідер? 9. Чи повинен керівник бути у всьому прикладом для підлеглих? Чи зустрічався у вашому житті керівник-лідер? Чи хочете Ви бути схожими на нього?

Результативність	
<i>Поведінкові індикатори</i>	<i>Опитувальна карта</i>
<p><i>Позитивні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – уміння сумлінно, своєчасно, добросовісно виконувати поставлені завдання та посадові обов'язки; – уміння самостійно приймати рішення й реалізувати їх, вносити раціональні корективи у план дій у залежності від ситуацій, що впливають на результат роботи; – здатність досягати високих виробничих показників, дотримуватися належної якості послуг. <p><i>Негативні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – невміння виконувати поставлені завдання та посадові обов'язки; – невміння самостійно приймати рішення й реалізувати їх, переважання певного алгоритму у діяльності, наявність утруднень при внесенні коректив у план дій в залежності від ситуацій; – упередженість, необ'єктивність і відсутність здатності досягати високих виробничих показників, дотримуватися належної якості послуг. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. У співробітника, який раніше був дуже результативний, знизилася ефективність роботи. Чим може бути викликана така ситуація? Чим Ви можете допомогти колезі по роботі? 2. Опишіть ситуацію, коли Вам потрібно було проявити витримку, стійкість, подолати опір задля досягнення кінцевого результату. Яка природа цього опору? Як Ви його подолали? Яким виявився кінцевий результат? 3. Опишіть випадок із вашої діяльності, коли розробка перспективної стратегії принесла очікуваний результат. Що лежало в основі розробки зазначеної стратегії? Які фактори Ви враховували при цьому? Яке значення належало етапності реалізації стратегії? 4. Опишіть власну технологію розв'язання виробничих проблем, що виявилась результативною. У чому полягала її ефективність? 5. Наведіть приклад, коли Ви поглянули на свою діяльність у більш далекій перспективі. Чому це виявилось важливим? Який був результат? Що нового для себе Ви пізнали? 6. Від чого залежить результативність роботи? Як її можна поліпшити? Яких результатів Ви досягли? 7. Опишіть ситуацію, коли Вам доводилося багато і важко працювати. Що виявилось стимулом такої роботи? З якими труднощами Ви зіткнулися при цьому? 8. Чи згодні Ви з приказкою: «Хто везе, на тому і їдуть». Чи вірно те, що часто допомагаючи іншим, ми починаємо працювати за всіх? 9. Чи виникає у Вас іноді відчуття, що Ви працюєте більше інших. Чи пов'язуєте Ви результативність своєї роботи з ефективністю роботи компанії, в якій Ви працюєте?

Ініціативність	
<i>Поведінкові індикатори</i>	<i>Опитувальна карта</i>
<p><i>Позитивні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – схильність до генерування творчих ідей; – вияв нестандартних підходів при вирішенні проблем, розуміння нових незвичайних ситуацій; – наявність досвіду впровадження нових методів роботи; – вияв креативності, здатності до творчого вирішення завдань. <p><i>Негативні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – відсутність віри у власні сили, несприйнятливості інновацій; – вияв стандартних підходів при вирішенні завдань, уникнення нових незвичайних ситуацій; – відсутність досвіду впровадження інноваційних методів роботи; – використання застарілих методів роботи, відсутність творчого підходу до вирішення завдань. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оцініть свій творчий потенціал. Наскільки легко Ви генеруєте творчі ідеї? 2. Що допомагає Вам діяти більш ефективно у різних ситуаціях? 3. Наскільки Ви є більш ініціативною особистістю у порівнянні з колегами? Чому Ви так думаєте? Чи переконуєте Ви інших у доцільності ваших нововведень? Наведіть приклади. 4. Опишіть ситуацію, коли Ви віднайшли нестандартне розв'язання проблеми. Як Ви прийшли до такого розв'язання? Яким був зворотний зв'язок? Чого Ви навчились? 5. Інколи колеги генерують власні ідеї. Вам доводилося впроваджувати у життя чужі ідеї? Як Ви до цього ставитеся? 6. Опишіть ситуацію, коли ваша ініціатива стала поштовхом для розв'язання складних проблем. Чому Ви перейнялися даним питанням? Які альтернативні варіанти були запропоновані? У якій мірі Ваші ідеї були реалізовані? Яких зусиль Ви доклали? 7. У яких випадках у Вас відсутнє бажання до творчості? Завдяки чому Ви можете підвищити власний творчий потенціал? 8. Хто заважає Вам постійно проявляти власну ініціативність? 9. Як керівництво ставиться до ваших ініціатив? Чи позначається критика ваших ідей з боку колег на бажанні пошуку альтернативних рішень?

Додаток Д.5

Тест «Сенсожиттєві орієнтації» (СЖО)

(авт. Дж. Крамбо та Л. Махолік, адапт. Д. Леонтєва) [207]

Тест дозволяє оцінити «джерело» сенсу життя, який може бути знайдений людиною або в майбутньому (цілі), або в сьогоденні (процес), або в минулому (результат), або у всіх трьох складових життя.

Інструкція: Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання – вибрати одне з двох тверджень, яке, на вашу думку, більше відповідає дійсності, і відзначити одну з цифр 1, 2, 3 в залежності від того, наскільки Ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження, на Ваш погляд, вірні).

		3	2	1	0	1	2	3	
1	Зазвичай мені дуже нудно								Зазвичай я сповнений енергії
2	Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим								Життя здається мені абсолютно спокійним і рутинним
3	В житті я не маю певних цілей і намірів								В житті я маю дуже ясні цілі і наміри
4	Моє життя видається мені вкрай безглуздим і безцільним								Моє життя видається мені цілком осмисленим і цілеспрямованим
5	Кожен день здається мені завжди новим і несхожим на інші								Кожен день здається мені абсолютно схожим на всі інші
6	Коли я піду на пенсію, я займуся цікавими речами, якими завжди мріяв займатися								Коли я піду на пенсію, я постараюся не обтяжувати себе ніякими турботами
7	Моє життя склалося саме так, як я мріяв								Моє життя склалося не так, як я мріяв
8	Я не домогся успіхів у здійсненні своїх життєвих планів								Я здійснив багато з того, що було заплановано в житті
9	Моє життя порожнє і нецікаве								Моє життя наповнене цікавими справами
10	Якби мені довелося підводити сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмисленим								Якби мені довелося підводити сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав що воно не мало сенсу

11	Якби я міг вибрати, то я б побудував своє життя зовсім інакше							Якби я міг вибрати, то я б прожив своє життя так само як живу зараз
12	Коли я дивлюся на навколишній світ, він часто приводить мене в розгубленість і занепокоєння							Коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння і розгубленості
13	Я людина дуже обов'язкова							Я людина зовсім не обов'язкова
14	Я вважаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за своїм бажанням							Я вважаю, що людина позбавлена можливості вибрати з-за впливу природних здібностей і обставин
15	Я безперечно можу назвати себе цілеспрямованою людиною							Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною
16	У житті я ще не знайшов свого покликання і ясних цілей							В житті я знайшов своє покликання і цілі
17	Мої життєві погляди ще не визначилися							Мої життєві погляди цілком визначилися
18	Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі в житті							Я навряд чи здатен знайти покликання і цікаві цілі в житті
19	Моє життя в моїх руках, і я сам їм керую							Моє життя непідвладно мені і воно управляється зовнішніми подіями
20	Мої повсякденні справи приносять мені задоволення							Мої повсякденні справи приносять мені суцільні неприємності і переживання

Ключ до тесту. Обробка результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 20 шкал і перекладу сумарного балу в стандартні значення. Для підрахунку балів необхідно перевести відмічені респондентом позиції на симетричній шкалі 3210123 в оцінки за висхідною або низхідною асиметричною шкалою. Висхідна послідовність градацій (від 1 до 7) чергується у випадковому порядку з низхідною (від 7 до 1), причому максимальний бал (7) завжди відповідає полюсу наявності мети в житті, а мінімальний бал (1) – полюсу її відсутності.

У висхідну шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводяться пункти 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17; у низхідну шкалу –7 6 5 4 3 2 1 переводяться пункти 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20. Після цього бали підсумовуються. Загальний показник ОЖ – всі 20 пунктів тесту.

Субшкала 1 (цілі) – 3,4,10,16,17,18.

Субшкала 2 (процес) – 1,2,4,5,7, 9.

Субшкала 3 (результат) – 8,9, 10,12,20.

Субшкала 4 (локус контролю-Я) – 1,15,16,19.

Субшкала 5 (локус контролю – життя) – 7,10,11,14,18,19.

Субшкали.

1. *Цілі в житті* (надають життю осмисленості, спрямованості і тимчасової перспективи). Низькі бали за цією шкалою (при загальному високому балі осмислення життя – ОЖ) будуть притаманні людині, яка живе сьогоднішнім і вчорашнім днем. Разом з тим високі бали можуть характеризувати не тільки цілеспрямованість людини, але і прожектера, плани якого не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити, враховуючи показники за іншими шкалами.

2. *Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя*. Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, чи сприймає випробовуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими шкалами будуть характеризувати гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали – ознака незадоволеності своїм життям у сьогоденні; при цьому – життю можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість на майбутнє.

3. *Результативність життя або задоволеність самореалізацією*. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна і осмислена прожита частина життя. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якого все в минулому, але минуле здатне надати сенс залишку життя. Низькі бали – незадоволеність прожитою частиною життя.

4. *Локус контролю – Я («Я – хазяїн життя»)*. Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про сенс життя. Низькі бали – невіра в свої сили контролювати події власного життя.

5. *Локус контролю – життя або керованість життям*. При високих балах – переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність в тому, що життя людини невіддільне від свідомого контролю, що свобода вибору ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Додаток Д.6

«Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО»

(авт. С. Кузікова) [191, с.107-108]

Інструкція: відповідаючи на питання анкети, визначить ступінь відповідності твердження власному внутрішньому переконанню, оцінивши її від одного до п'яти балів: 5 – твердження повністю відповідає; 4 – скоріш відповідає, чим не відповідає; 3 – і так і ні; 2 – скоріш не відповідає; 1 – не відповідає.

Питання анкети:

1. Я прагну вивчити і зрозуміти себе.
2. Я постійно займаюся самовдосконаленням.
3. Наявні життєві труднощі стимулюють мою активність.
4. В житті я визначився з близькими і далекими цілями.
5. Мені не вдається повною мірою використовувати свої сили і здібності.
6. Мене цікавить мій внутрішній світ і внутрішній світ інших людей.
7. Мені подобається займатися справами, які вимагають від мене максимального напруження і зусиль.
8. Я систематично аналізую і коригую свої почуття, думки, вчинки.
9. Мене ображає, коли люди ставляться до мене не так, як я хотів би.
10. Я часто відчуваю незадоволеність ступенем своєї самореалізації.
11. Мені важливо знати як інші люди сприймають мене.
12. Я вірю у свої потенційні можливості і прагну до їх максимальної реалізації.
13. Я не помічаю, щоб у ході життя я змінювався і ставав іншим.
14. Моє життя наповнене цікавими справами.
15. У своєму житті я намагаюсь керуватися ідеалами істини, добра, краси.
16. Я поки повністю не усвідомив свої потреби і цілі.
17. Я прагну постійно підвищувати рівень майстерності та компетентності.
18. Для мене неважлива думка інших про мене і життя в цілому.
19. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
20. В моєму житті було мало цікавих зустрічей, захоплень, подій, пригод.
21. Для мене важливо зрозуміти сенс мого існування.
22. Якщо я зробив помилку, я її ретельно аналізую і перебудовуюсь.
23. Зростаюча відповідальність і складність життєвих завдань лякають мене.
24. Важливий для мене факт (подія, фільм, книга) я обмірковую (приміряю до себе), обговорюю зі значущими іншими.

25. Я отримую задоволення від пізнання і освоєння нового.
26. У мене не виходить повністю управляти своїми емоціями, почуттями, поведінкою.
27. Я вважаю, що нерозумно витратити час на читання і роздуми.
28. Я не прагну бути відкритою людиною.
29. Я вважаю, що життя має бути насиченим та продуктивним.
30. Я настільки зайнятий справами, що не залишається часу для власного розвитку.

Обрахування результатів: підраховується кількість балів за кожною зі шкал методики, а також загальний бал за всіма шкалами. Кожній відповіді прямих тверджень надається один бал від 1 до 5 (1 – «ні», 5 – «так»). Відповідям зворотних тверджень бали надаються у дзеркальному порядку від 5 до 1 (5 – «ні», 1 – «так»).

Ключ. Потреба в саморозвитку: прямі твердження – 6, 14, 29; зворотні твердження – 5, 13, 20, 26, 27, 28, 30. *Умови саморозвитку:* прямі твердження – 2, 3, 4, 7, 12, 17, 19, 25; зворотні твердження – 16, 23. *Механізми (функціональні засоби) саморозвитку:* прямі твердження – 1, 8, 10, 11, 15, 21, 22, 24; зворотні твердження – 9, 18.

Межі інтервалів рівнів для шкал тесту

Шкали	Рівні		
	високий	середній	низький
Загальний показник	>118	101-118	< 101
Потреба в саморозвитку	>40	34-40	< 34
Умови саморозвитку	>39	34-39	< 34
Механізми саморозвитку	>41	34-41	< 34

Сутнісні характеристики шкал методики.

Потреба в саморозвитку (5, 6, 13, 14, 20, 26, 27, 28, 29, 30). Зміст шкали становить потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, повнота і насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним.

Умови саморозвитку (2, 3, 4, 7, 12, 16, 17, 19, 23, 25). Зміст шкали становить автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість «Я», визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливність (толерантність) до нового.

Механізми (функціональні засоби) саморозвитку (1, 8, 9, 10, 11, 15, 18, 21, 22, 24). Зміст шкали становить самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (рефлексія), усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним «Я», чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції і самотворення.

Додаток Д.7

Діагностика загального рівня комунікабельності

(В. Ряховського) [428, с. 205-207]

Інструкція. Дайте відповідь на питання («так», «інколи», «ні»). За кожну відповідь «так» нараховується 2 бали, «інколи» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

Опитувальник.

1. Вас чекає ординарна чи ділова зустріч. Чи вибиває Вас з колії її очікування?
2. Чи не відкладаєте Ви візиту до лікаря до останнього моменту?
3. Чи викликає у Вас ніяковість і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах чи іншому подібному заході?
4. Вам пропонують поїхати у відрядження туди, де Ви ніколи не були. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любляете Ви ділитися своїми переживаннями з кимось?
6. Чи дратує Вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання тощо)?
7. Чи вірите Ви в існування проблеми «батьків і дітей» та в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи посоромитесь Ви нагадати знайомому, що він забув повернути 10 гривень, які Ви позичили йому кілька місяців тому?
9. У кафе Вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите Ви, лише незадоволено відсунувши тарілку?
10. У ситуації наодинці з незнайомою людиною Ви не розпочнете бесіду самі і Вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?
11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст і нудитися в очікуванні?
12. Чи боїтеся Ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?
13. У Вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінювання творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу Ви не приймаєте. Це так?
14. Почувши десь у неофіційній ситуації («в кулуарах») явно помилкову точку зору з добре відомого вам питання, Ви, скоріше за все, промовчите?
15. Чи викликає у Вас неприємне почуття будь-яке прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?
16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

Інтерпретація результатів. Визначте загальну суму балів, яку ви набрали, відповідаючи на питання тесту.

32-30 балів. Ви некомунікабельні, і це ваша біда, оскільки саме ви, передусім, страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися в справі, що потребує групових зусиль. Намагайтеся бути більш комунікабельними, контролюйте себе.

29-25 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не призводять вас до паніки, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме від вас залежить змінити ці особливості характеру. Хіба не буває так, що чимось сильно захопившись, ви «несподівано» стаєте розкутими та комунікабельними? Варто лише постаратися.

24-19 балів. Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви сходитеся обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловленнях часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Усі ці недоліки у вашій владі.

18-14 балів. У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я -усе це вас дратує.

13-9 балів. Ви дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), зацікавлені, говіркі, любите висловлюватися по різних питаннях, що, буває, дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви виходите з себе, однак швидко відходите. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати.

8-4 бали. Товариськість «б'є з вас ключем». Ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди відчуваєте себе у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її успішно довести до завершення. З цієї причини люди ставляться до вас із деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся в справи, що не мають до вас ніякого відношення, беретеся судити про проблеми, в яких зовсім некомпетентні. Через це ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів. Вам необхідно зайнятися самовихованням.

Отже, від 4 до 13 балів – високий рівень комунікабельності; від 14 до 24 балів – середній рівень; до 3 балів, а також від 25 до 32 балів – низький рівень комунікабельності.

Додаток Д.8

Методика для визначення стилю міжособистісної взаємодії

(авт. С. Максимов, Ю. Лобейко) [426, с. 203]

Методика призначена для визначення рівнів активності-пасивності, загальновідомих стилів керівництва в міжособистісній взаємодії.

Інструкція. Уважно прочитайте кожне твердження і оцініть за п'ятибальною системою частоту прояви тієї чи іншої дії у вашій звичайній взаємодії з іншими людьми.

№	Дія	Часто	Зрідка
1	Вказую людям, що треба робити	5 4 3	2 1
2	Вислуховую думки інших людей	5 4 3	2 1
3	Даю можливість іншим брати участь у прийнятті рішень	5 4 3	2 1
4	Даю можливість іншим діяти самостійно	5 4 3	2 1
5	Наполегливо пояснюю, як треба що-небудь робити	5 4 3	2 1
6	Навчаю людей тому, як треба працювати	5 4 3	2 1
7	Раджусь з іншими	5 4 3	2 1
8	Не заважаю іншим працювати	5 4 3	2 1
9	Вказую, коли треба робити роботу	5 4 3	2 1
10	Враховую успіхи інших	5 4 3	2 1
11	Підтримую ініціативу	5 4 3	2 1
12	Не втручаюся в процес визначення цілей діяльності іншими	5 4 3	2 1
13	Показую, як треба працювати	5 4 3	2 1
14	Іноді даю можливість іншим брати участь в обмірковуванні проблеми	5 4 3	2 1
15	Уважно вислуховую співрозмовників	5 4 3	2 1
16	Коли втручаюся в справи інших, то по-діловому	5 4 3	2 1
17	Думки інших не поділяю	5 4 3	2 1
18	Додаю зусилля до того, щоб залагодити розбіжності	5 4 3	2 1
19	Намагаюся залагоджувати розбіжності	5 4 3	2 1
20	Вважаю, що кожен повинен застосовувати свій таланти як може	5 4 3	2 1

Обробка й інтерпретація результатів.

Дії 1, 5, 9, 13, 17 вказують на прихильність до директивного стилю.

Дії 3, 7, 11, 15, 19 свідчать про вираженість колегіального стилю.

Дії 4, 8, 12, 16, 20 є індикаторами невтручання в дії інших людей.

Дії 2, 6, 10, 14, 18 дають підставу судити про прихильність до ділового стилю.

У кожній групі максимально можна набрати 25 балів. 20 і більше балів свідчать про те, що опитуваний є прихильником стилю 1, 2, 3 або 4. Якщо в якійсь групі набрано 12 – 14 балів, то це значить, що опитуваний схильний іноді проявляти цей стиль взаємодії.

Загальний показник (за всім опитувальником) в 70 – 80 балів вказує на *спрямованість до взаємодії з людьми, партнерство*. Показник у 50 – 69 балів характеризує *середній рівень співробітництва*. Показник у 30 – 49 балів характеризує *пасивність людини в груповій діяльності, небажання співпрацювати з іншими (низький рівень співробітництва)*.

Додаток Д.9

Методика «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта»

(авт. Ф. Нердингер, адапт. А. Кіселевої) [257, с. 81–83]

Інструкція. Вкажіть, використовуючи шкалу від «1 – повністю вірно для мене» до «5 – зовсім не вірно для мене», в якій ступені наступні твердження є вірними для Вас.

№ n/n	Твердження	Бали				
		1	2	3	4	5
1	Я хвилююся за будь-якого приводу.					
2	Я намагаюся бути доброзичливим.					
3	Я утримую свої речі в порядку і чистоті.					
4	Я часто відчуваю себе переможеним.					
5	Деякі люди вважають мене себелюбним і самовдоволеним.					
6	Я не є людиною, яка систематично «просувається вперед»					
7	Я зрідка відчуваю себе самотнім і сумним.					
8	Я думаю, що людиною будуть користуватися тільки в тому випадку, якщо вона це дозволить.					
9	У мене є ряд чітких цілей і я систематично працюю над ними.					
10	Я часто буваю напруженим і нервовим.					
11	Більшості людей, які мене знають, я подобаюся.					
12	Якщо я беру на себе відповідальність, то на мене можна покластися.					
13	Іноді я відчуваю себе зовсім нікчемною людиною.					
14	Деякі люди вважають мене холодною й розважливою людиною.					
15	Я старанна людина, яка завжди виконує свою роботу.					
16	Я зрідка відчуваю жах або страх.					
17	Відносно своїх поглядів я здравомислячий і впертий чоловік.					
18	У всьому, що я роблю, я прагну до досконалості.					

Обробка й інтерпретація результатів. Твердження 1, 4, 7, 10, 13 і 16 стосуються ознак емоційної стабільності. Той, хто рахує твердження 1, 7, 16 вірними для себе, а твердження 4, 10, 13 невірними, – емоційно стабільна особистість (*люди впевнені в собі, врівноважені, розслаблені, самодостатні, рішучі та можуть добре переносити стрес*).

Твердження 2, 5, 8, 11, 14 і 17 пов'язані з ознаками зговірливості. Той, хто рахує твердження 2 і 11 вірними для себе, а твердження 5, 8, 14 і 17 невірними, – зговірлива особистість (*люди дружелюбні, співчутливі, чуйні і доброзичливі*).

Твердження 3, 6, 9, 12, 15 і 18 включають ознаки сумлінності в роботі з клієнтами. Той, хто вважає ці твердження вірними для себе, – сумлінна особистість (*люди порядні, надійні, завзято трудящі, дисципліновані, пунктуальні, охайні в роботі та людинолюбні*).

Такі співвідношення відповідають *високому рівню* орієнтації на клієнта; один-два неспівпадіння – *середньому рівню*; три і більше неспівпадінь – *низькому рівню орієнтації на клієнта*.

Додаток Д.10
Діагностика лідерських здібностей
(Є. Жарікова, Є. Крушельницького) [426, с. 222–227]

Інструкція. Вам пропонується 50 висловлювань, на які потрібно дати відповідь «так» або «ні». Середнього значення у відповідях не передбачено. Довго не замислюйтеся над висловлюваннями. Якщо сумніваєтеся, зробіть оцінку на «+» або «-» на користь тієї альтернативної відповіді, до якої ви більше схильєтеся.

Тест – опитувальник.

1. Чи часто Ви перебуваєте в центрі уваги оточуючих? а) так; б) ні.
2. Чи вважаєте Ви, що багато хто з оточуючих Вас людей мають більш високе службове становище, ніж ви? а) так; б) ні.
3. Перебуваючи на зборах людей, різних Вам за службовим становищем, чи відчуваєте Ви бажання не висловлювати свої думки, навіть коли це необхідно? а) так; б) ні.
4. Коли Ви були дитиною, чи подобалося Вам бути лідером серед однолітків? а) так; б) ні.
5. Чи відчуваєте Ви задоволення, коли Вам удається переконати когось у чому-небудь? а) так; б) ні.
6. Чи трапляється так, що Вас називають нерішучою людиною? а) так; б) ні.
7. Чи згодні Ви з твердженням: «Усе найкорисніше у світі є результатом діяльності невеликої кількості видатних людей»? а) так; б) ні.
8. Чи відчуваєте Ви нагальну потребу в порадниках, що могли би спрямувати вашу професійну активність? а) так; б) ні.
9. Чи втрачали Ви іноді холонокровність у розмові з людьми? а) так; б) ні.
10. Чи доставляє Вам задоволення бачити, що оточуючі побоюються вас? а) так; б) ні.
11. Чи намагаєтеся Ви займати за столом (на зборах, у компанії тощо) таке місце, що дозволяло б Вам бути у центрі уваги і контролювати ситуацію? а) так; б) ні.
12. Чи вважаєте Ви, що викликаєте у людей враження значущості (імпозантності)? а) так; б) ні.
13. Чи вважаєте Ви себе мрійником? а) так; б) ні.
14. Чи губитися Ви, якщо люди, що оточують Вас, виражають незгоду з вами? а) так; б) ні.
15. Чи траплялося вам з особистої ініціативи займатися організацією трудових спортивних та інших команд та колективів? а) так; б) ні.

16. Якщо те, що намітили, не дало очікуваних результатів, то Ви: а) будете раді, якщо відповідальність за цю справу покладуть на кого-небудь іншого; б) візьмете на себе відповідальність і самі доведете справу до кінця.

17. Яка з двох думок Вам ближче? а) справжній керівник повинен сам робити ту справу, якщо він керує, й особисто брав участь у ній; б) справжній керівник повинен тільки вміти керувати іншими і не обов'язково робити справу сам.

18. З ким Ви прагнете працювати? а) з покірними людьми; б) з незалежними і самостійними людьми.

19. Чи намагаєтеся Ви уникати гострих дискусій? а) так; б) ні.

20. Коли Ви були дитиною, чи часто Ви зіштовхувалися з владністю вашого батька? а) так; б) ні.

21. Чи вмієте Ви в дискусії на професійну тему залучити на свою сторону тих, хто раніше був з Вами не згодний? а) так; б) ні.

22. Уявіть собі таку сцену, під час прогулянки з друзями по лісу Ви загубилися. Наближається вечір і потрібно приймати рішення. Які ваші дії? а) дасте ухвалити рішення найбільш компетентному з вас; б) просто не будите нічого робити, розраховуючи на інших.

23. Є такі прислів'я: «Краще бути першим у селі, ніж останнім у місті». Чи справедливо воно? а) так; б) ні.

24. Чи вважаєте Ви себе людиною, що має вплив на інших? а) так; б) ні.

25. Чи може невдача в прояві ініціатив змусити Вас більше ніколи цього не робити? а) так; б) ні.

26. Хто, на Ваш погляд, справжній лідер? а) найбільш компетентний чоловік; б) той, у кого найсильніший характер.

27. Чи завжди Ви намагаєтеся зрозуміти і належно оцінити людей? а) так; б) ні.

28. Чи поважаєте Ви дисципліну? а) так; б) ні.

29. Якому з наступних двох керівників Ви віддасте перевагу? а) тому, хто все вирішує сам; б) тому, хто завжди радиться і прислухається до думок інших.

30. Який з наступних стилів керівництва, на Вашу думку, найкращий для роботи закладу того типу, у якому ви працюєте? а) колегіальний; б) авторитарний.

31. Чи часто у Вас виникає враження, що інші зловживають Вами? а) так; б) ні.

32. Який з наступних портретів більше нагадує Вас? а) чоловік з власним голосом, вираженими жестами, за словом у кишеню не полізе; б) чоловіком зі спокійним тихим голосом; стриманий, замислений.

33. Як Ви поводитиметеся на зборах і на раді, якщо вважаєте свою думку єдиною правильною, але інші з Вами не згодні? а) промовчите; б) будете відстоювати свою думку.

34. Чи підкоряєте Ви свої інтереси і поведінку інших людей в справі, якою займаєтеся? а) так; б) ні.
35. Чи виникає у Вас почуття тривоги, якщо на Вас покладена відповідальність за будь-яку справу? а) так; б) ні.
36. Чому б Ви віддали перевагу? а) працювати під керівництвом гарної людини; б) працювати самостійно, без керівників.
37. Як Ви ставитеся до твердження: «Для того, щоб сімейне життя було б гарним, необхідно, щоб рішення в родині приймав один з подружжя»? а) згодний; б) не згодний.
38. Чи траплялося Вам купувати що-небудь під впливом думки інших людей, а не виходячи з власної потреби? а) так; б) ні.
39. Чи вважаєте Ви свої організаторські здібності гарними? а) так; б) ні.
40. Як Ви поведетеся, зіштовхнувшись з труднощами? а) опускаєте руки; б) з'являється сильне бажання їх подолати.
41. Чи дорікаєте Ви людям, якщо вони на це заслуговують? а) так; б) ні.
42. Чи вважаєте Ви, що ваша нервова система здатна витримати життєві навантаження? а) так; б) ні.
43. Як Ви вчините, якщо Вам запропонують реорганізувати вашу установу або організацію? а) запроваджу потрібні зміни негайно; б) не буду квапитися і спочатку все ретельно обміркую.
44. Чи зумієте Ви перервати занадто балакучого співрозмовника, якщо це необхідно? а) так; б) ні.
45. Чи згодні Ви з твердженням: «Для того, щоб бути щасливим треба жити непомітно»? а) так; б) ні.
46. Чи вважаєте Ви, що людина повинна зробити що-небудь видатне? а) так; б) ні.
47. Ким би Ви прагнули стати? а) художником, поетом, композитором, ученим; б) видатним керівником, політичним діячем.
48. Яку музику Вам приємніше слухати? а) гучну і урочисту; б) тиху і ліричну.
49. Чи відчуваєте Ви хвилювання, очікуючи зустрічі з важливими і відомими людьми? а) так; б) ні.
50. Чи часто Ви зустрічали людей з більш сильною волею, ніж ваша? а) так; б) ні.

Бланк відповідей.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	

Оцінка результатів тестування.

Сума балів за ваші відповіді підраховується за допомогою ключа до опитувальника.

Ключ до опитувальника

1а, 2а, 3б, 4а, 5а, 6б, 7а, 8б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13б, 14б, 15а, 16б, 17а, 18б, 19б, 20а, 21а, 22а, 23а, 24а, 25б, 26а, 27б, 28а, 29б, 30б, 31а, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 37а, 38б, 39а, 40б, 41а, 42а, 43а, 44а, 45б, 46а, 47б, 48а, 49б, 50б.

За кожну відповідь, що збігається з ключем, випробуваний одержує один бал, в іншому випадку – 0 балів. Отриману суму балів запишіть в останній стовпчик бланка для відповідей.

Оцінка лідерства.

Якщо сума балів виявилася менше 25, то якості лідера виражені слабо. Якщо сума балів у межах від 26 – 35, то якості лідера виражені середньою мірою. Якщо сума балів виявилася від 36 – 40, то лідерські якості виражені сильно. Якщо сума балів більш 40, то дана людина як лідер схильний до диктату.

Інтерпретація.

Здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості організаторських і комунікативних якостей. Якими характерологічними рисами особистості повинен володіти дійсний лідер? Такими ознаками, як відзначають Є. Жариков і Є. Крушельницькій, можуть служити наступні прояви:

- вольовий, здатний долати перешкоди на шляху до мети;
- наполегливий, уміє розумно ризикувати;
- терплячий, готовий довго і добре виконувати одноманітно нецікаву роботу;
- ініціативний і прагне працювати без дріб'язкової опіки, незалежний;
- психічно стійкий і не дає захопити себе нереальними пропозиціями;
- добре пристосовується до нових умов і вимог;
- самокритичний, тверезо оцінює не тільки свої успіхи але й невдачі;
- вимогливий до себе й інших, уміє вимагати звіт за доручену роботу;

- критичний, здатний бачити в привабливих пропозиціях слабкі сторони;
- надійний, дотримує слова, на нього можна покластися;
- витривалий, може працювати навіть в умовах перевантажень;
- сприйнятливий до нового, схильний вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами;
- стресостійкий, не втрачає самовладання і працездатності в екстремальних ситуаціях;
- оптимістичний, ставиться до труднощів як до неминучих і переборних перешкод;
- рішучий, здатний самотійно і вчасно приймати рішення, у критичних ситуаціях брати відповідальність на себе;
- здатний змінювати стиль поведінки залежно від умов, може і вимагати, і підбадьорити.

Таким чином, презентована методика дозволяє оцінити здатність людини бути лідером.

Додаток Д.12

Методика виявлення адаптивних та неадаптивних проявів ініціативності, здатності підніматися над вимогами ситуації

(автор В. Помилуйко)

Мета: виявлення адаптивних і неадаптивних проявів ініціативності (що вказують на відповідність чи невідповідність цілей діяльності способам їх реалізації), схильності до надситуативної активності (здатності підніматися над вимогами ситуації) та визначення рівнів розвитку ініціативності.

Інструкція (частина А – для виявлення адаптивних і неадаптивних проявів ініціативності). Вам будуть запропоновані твердження, що стосуються різних сторін вашого життя. Поставте навпроти кожного відповідний знак «+» (скоріше так) чи «-» (скоріше ні). Будьте, будь ласка, уважні та відверті. Якщо у вас виникнуть труднощі при виборі відповіді на питання опитувальника, обирайте той варіант, що більш відповідає вашому теперішньому стану, а не той до якого ви прагнете. Бажаємо успіху!

Текст опитувальника (частина А)

№	Твердження	Так	Ні
1	Я завжди готовий допомагати іншій людині.		
2	Завжди керуюся принципом: “сказав, – зробив”.		
3	Я зазвичай досить швидко висуваю велику кількість ідей, проте не вмію спланувати процес їх реалізації.		
4	Інколи можу зробити щось “на зло” іншим людям і собі.		
5	Я ціную творчу працю інших людей.		
6	Не можу приймати важливі рішення, не порадившись із друзями або батьками.		
7	Я активно беру участь у соціальному житті своєї групи.		
8	Вважаю недоцільним присвячувати свій час іншій людині, якщо є повно і своїх проблем.		
9	Я можу відмовитися від задуманого, якщо цьому не сприяють умови.		
10	Я – практик. Я можу як пропонувати і втілювати власні ідеї, так і продуктивно реалізовувати чужі задуми.		
11	Коли я будую плани, то спочатку впевнююсь, що зможу їх реалізувати.		
12	Багато творчих ідей були мною спрощені.		
13	Я виконую задумане навіть тоді, коли мене не підтримають оточуючі.		
14	Я постійно виявляю інтерес та дружелюбність до оточуючих.		
15	Можу щось зробити, не подумавши.		
16	Мені набагато легше придумати прогресивну ідею, ніж її реалізувати.		

17	Я завжди тверезо оцінюю ситуацію перш, ніж почати діяти.		
18	Люблю створювати щось нове.		
19	Я більше орієнтуюся на цінності кумирів та значущих для мене людей, ніж на загальнолюдські цінності та ідеали.		
20	Мені подобається знаходити неординарні рішення проблемних ситуацій.		
21	Я не залежу від впливу оточення.		
22	Фрази «не словом, а ділом», або «і словом і ділом», – це про мене.		
23	Я не дуже уважний до інших думок, особливо до тих, які протилежні моїм.		
24	Не люблю довго розмірковувати про те, що я маю зробити.		
25	Коли я приймаю рішення, то враховую інтереси інших.		
26	Я так багато розказую про свої новаторські ідеї, що потім не вистачає сил для їх реалізації.		
27	Проявляю ініціативу навіть у несприятливих умовах.		
28	Я чітко усвідомлюю власні цілі, а моя діяльність спрямована на їх реалізацію.		
29	Мені важко проявляти ініціативу тоді, коли її не підтримують інші.		
30	Я вважаю, що кожен повинен вирішувати свої проблеми, а не скидати їх на чужі плечі.		
31	Часто, коли знайомий пропонує новаторську ідею, я вказую на її вади та труднощі, які можуть виникнути в процесі її реалізації.		
32	Я часто змінюю власну думку, якщо оточуючі її не розділяють.		
33	У складних ситуаціях виявляю послідовність.		
34	Не люблю дарма кидати слів на вітер і завжди виконую обіцянки.		
35	Часом мої дії мають руйнівний характер.		
36	Я можу витратити велику кількість часу для людини, яка потребує моєї підтримки.		
37	У справах зазвичай проявляю новаторство.		
38	При виконанні будь-якої роботи я оцінюю не лише її кінцеві результати, але й ті, котрі отримано в процесі роботи.		
39	В процесі реалізації своїх задумів я проявляю самостійність.		
40	Іноді буває, що я розказую знайомим про свої плани, а потім не реалізую задумане.		
41	Інколи мені хочеться щось зламати або розбити.		
42	Я не кидаю розпочату справу, навіть, якщо не отримую належної підтримки від друзів та батьків.		
43	Мене не особливо цікавить стан та справи інших людей.		
44	Я можу багато розповідати про свої ідеї та плани, проте не втілювати їх у життя.		
45	Інколи пропоную те, про що потім шкодую.		
46	Я вважаю себе творчою особистістю.		

47	Часто моя активність залежить від зовнішньої оцінки.		
48	Я завжди докладаю максимум зусиль, щоб реалізувати озвучену мною ідею.		
49	Інколи роблю не логічні дії.		
50	У дитинстві, коли я бачив щойно посаджене дерево, то мені хотілось його зламати.		

Інструкція (частина Б – для визначення рівнів розвитку ініціативності як здатності підніматися над вимогами ситуації). Дайте відповіді на питання за наступною шкалою: «так», «скоріше так», «скоріше ні», «ні».

Текст опитувальника (частина Б)

№	Твердження	Так	Скоріше так	Скоріше ні	Ні
51	Коли мені потрібно виконати якесь доручення, то я намагаюся не виходити за межі своїх обов'язків.				
52	Вважаю, що надлишкова діяльність – це лише даремна трата часу та зусиль.				
53	Маю багато творчих, неординарних ідей і задумів, які я продуктивно реалізую.				
54	Я не відчуваю внутрішньої потреби робити щось нове, неординарне.				
55	Я часто виконую більше, ніж вимагається.				
56	У будь-якій ситуації шукаю можливість проявити себе, реалізувати власні можливості.				
57	Знайомі вважають мене пасивною людиною.				
58	Часто саме я є ініціатором різних справ.				
59	Я активний лише тоді, коли у цьому є необхідність.				
60	Люблю виходити “за межі” ситуації та вважаю, що деякі обмеження люди встановлюють для себе самі.				
61	Я не беру на себе лишніх зобов'язань.				
62	Намагаюся реалізувати власний потенціал повною мірою.				

Аналіз результатів

Частина А. Відповіді на перелічені №№ питань оцінюються наступним чином: так = 1; ні = - 1.

Шкала «вільна – залежна ініціативність» – 13, 21, 27, 39, 42.

Шкала «просоціальна – асоціальна ініціативність» – 1, 7, 14, 25, 36.

Шкала «конструктивна – деструктивна ініціативність» – 5, 18, 20, 37, 46.

Шкала «інтелектуальна – алогічна ініціативність» – 11, 17, 28, 33, 38.

Шкала «практична – словесна ініціативність» – 2, 10, 22, 26, 34.

Відповіді на перелічені №№ питань оцінюються наступним чином: ні = 1; так = - 1.

Шкала «вільна – залежна ініціативність» – 6, 9, 29, 32, 47.

Шкала «просоціальна – асоціальна ініціативність» – 8, 19, 23, 30, 43.

Шкала «конструктивна – деструктивна ініціативність» – 12, 31, 35, 41, 50.

Шкала «інтелектуальна – алогічна ініціативність» – 4, 15, 24, 45, 49.

Шкала «практична – словесна ініціативність» – 3, 16, 40, 44, 48.

Частина Б. Відповіді на перелічені №№ питань оцінюються наступним чином: так = 4, скоріше так = 3, скоріше ні = 2, ні = 1.

Шкала «надситуативна – ситуативна активність» – 53, 55, 56, 58, 60, 62.

Відповіді на перелічені №№ питань оцінюються наступним чином: так = 1, скоріше так = 2, скоріше ні = 3, ні = 4.

Шкала «надситуативна – ситуативна активність» – 51, 52, 54, 57, 59, 61.

Підрахуйте загальну кількість балів за кожною шкалою.

<i>Назва шкали</i>	<i>Загальна кількість балів</i>
Частина А	
«Вільна – залежна ініціативність»	
«Просоціальна – асоціальна ініціативність»	
«Конструктивна – деструктивна ініціативність»	
«Інтелектуальна – алогічна ініціативність»	
«Практична – словесна ініціативність»	
Частина Б	
«Надситуативна – ситуативна активність»	

Ключ

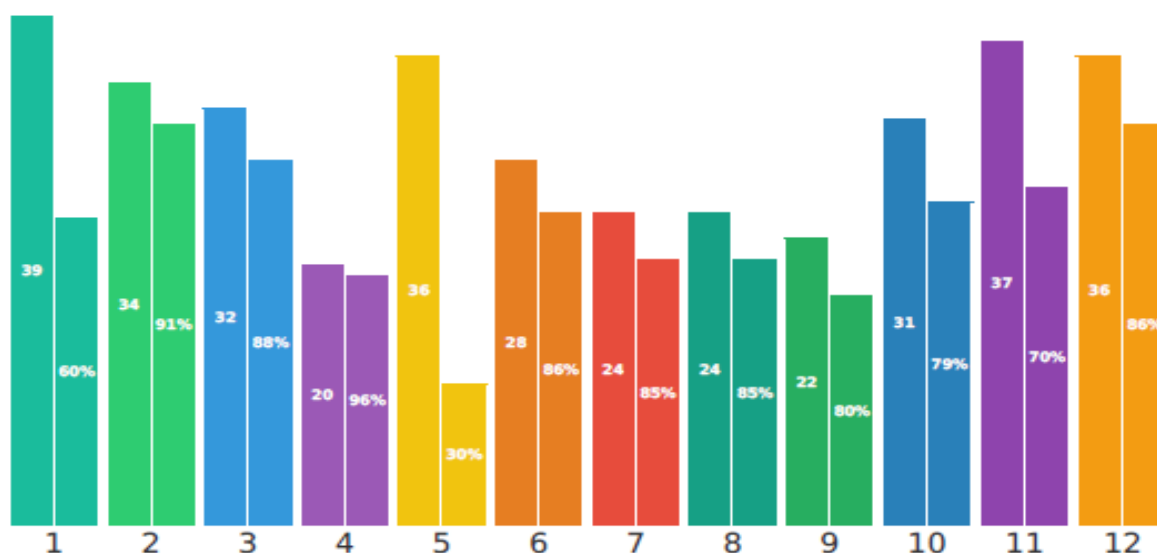
У частині А за кожною шкалою можна набрати від (-10) до 10 балів, де мінусові значення вказують на неадаптивний прояв ініціативності та міру його вираженості, а плюсові – на адаптивний. Для визначення загальної тенденції адаптивних і неадаптивних проявів ініціативності у досліджуваній вибірці рекомендовано розрахувати середні значення за кожною шкалою. Значення більші одиниці вказують на адаптивні прояви ініціативності, менші (-1) – на неадаптивні, близькі до нуля – на схильність до неадаптивних проявів. У частині Б оцінюється шкала «надситуативна – ситуативна активність», де результати рівні або більші 40 балів, свідчать про здатність досліджуваних виходити за межі ситуації, їх надситуативну активність та високий рівень розвитку ініціативності. Показники в діапазоні від 31 до 39 балів вказують на прагнення активно діяти, випереджати зовнішні вимоги та середній рівень розвитку ініціативності; від 22 до 30 балів – індикатори ситуативної активності та низького рівня розвитку ініціативності. І, нарешті, дані менші або рівні 21 балу – свідчення пасивності досліджуваних, дуже низького рівня розвитку ініціативності.

Додаток Д.14

Приклад автоматизованого звіту за методикою
 «Мотиваційний профіль особистості»
 (авт. Ш. Річі, П. Мартіна, адапт. Е. Клімова)

Тест «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин)

Результаты тестирования
 Имя тестируемого : Елена
 Email тестируемого :
 Дата прохождения теста: 08.04.2016



- 1 Материальное вознаграждение
- 2 Условия работы
- 3 Структурирование работы
- 4 Социальные контакты
- 5 Свободное время
- 6 Признание
- 7 Достижения
- 8 Влиятельность и власть
- 9 Разнообразие и новизна
- 10 Креативность и творчество
- 11 Самосовершенствование
- 12 Значимость результатов

Сформовано за допомогою сервісу: hr/web-canape.ru

Умовні позначення: стовпець діаграми 1 – мотиваційні фактори, стовпець діаграми 2 – ступінь задоволення зазначеного фактору.

Додаток Д.15

Приклад автоматизованого звіту за методикою

«Тест мотиваційних факторів»

(авт. Ф. Герцберг, адапт. М. Тіпатова) [513]

Сформовано за допомогою сервісу: b-t.com.ua/test_hertcberg.php

Додаток Д.16

Опитувальник «Діагностика організаційної культури» (OCAI, Organizational Culture Assessment Instrument) (авт. К. Камерон і Р. Куїнн)

Оцінка актуальної культури (стовпчик «тепер»). Кожен з питань передбачає чотири альтернативних варіанти відповіді. Розподіліть 100 балів серед варіантів відповідей у тому ваговому співвідношенні, яке найбільш відповідає Вашій організації. Найбільшу кількість балів слід давати тій альтернативі, яка більш за все нагадує вашу організацію.

Оцінка бажаної культури (стовпчик «бажано»). Розподіліть 100 балів для кожної з чотирьох альтернатив в тому ваговому співвідношенні, яке найбільше відповідає Вашим перевагам. Найбільшу кількість балів слід давати тій альтернативі, яка більш за все нагадує Вашу бажану організацію.

Інструменти організаційної культури			
1. Найважливіші характеристики		Тепер	Бажано
A	Організація унікальна за своїми особливостями. Вона подібна до великої родини. Враження, що всі працівники мають багато спільного		
B	Організація дуже динамічна й переймається підприємництвом. Люди готові жертвувати собою і ризикувати.		
C	Організація орієнтована на результат. Головна мета - виконати завдання. Люди орієнтовані на суперництво і досягнення поставленої мети		
D	Організація чітко структурована й строго контролюється. Дії людей, як правило, визначаються формальними процедурами		
Усього		100	100
2. Загальний стиль лідерства		Тепер	Бажано
A	Загальний стиль лідерства в організації являє собою приклад моніторингу, прагнення допомогти або навчити		
B	Загальний стиль лідерства в організації є прикладом підприємництва, новаторства й схильності до ризику		
C	Загальний стиль лідерства в організації є прикладом діловитості, агресивності, орієнтації на результати		
D	Загальний стиль лідерства в організації являє собою приклад координації, чіткої організації або плавного ведення справ у руслі рентабельності		
Усього		100	100
3. Управління найманими працівниками		Тепер	Бажано

A	Стиль менеджменту в організації характеризується заохоченням бригадної роботи, єдності та участі у прийнятті рішень		
B	Стиль менеджменту в організації характеризується заохоченням індивідуального ризику, новаторства, волі й самобутності		
C	Стиль менеджменту організації характеризується високою вимогливістю, твердим прагненням до конкурентоспроможності, заохоченням досягнень		
D	Стиль менеджменту в організації характеризується гарантією зайнятості, вимогою підпорядкування, передбачуваності й стабільності у відносинах		
Усього		100	100
4. Сполучна сутність організації		Тепер	Бажано
A	Організацію пов'язують воєдино відданість справі й взаємна довіра. Обов'язковість організації перебуває на високому рівні		
B	Організацію пов'язують воєдино прихильність новаторству й удосконалюванню. Акцентується необхідність бути на передових рубежах		
C	Організацію пов'язує воєдино акцент на досягнення мети й виконання завдання. Загальноприйняті теми - агресивність і перемога		
D	Організацію пов'язує воєдино формальні правила та офіційна політика. Важлива підтримка плавного ходу діяльності організації		
Усього		100	100
5. Стратегічні цілі		Тепер	Бажано
A	Організація загострює увагу на гуманному розвитку. Наполегливо підтримуються висока довіра, відкритість і співучасть		
B	Організація акцентує увагу на здобутті нових ресурсів і вирішенні нових проблем. Цінуються апробація нового й вишукування можливостей		
C	Організація акцентує увагу на конкурентних діях і досягненнях. Домінує цільова напруга сил і прагнення до перемоги на ринку		
D	Організація акцентує увагу на незмінності й стабільності. Понад усе – рентабельність, контроль і плавність усіх операцій		
Усього		100	100
6. Критерії успіху		Тепер	Бажано
A	Організація визначає успіх на базі розвитку людських ресурсів, бригадної роботи, захопленості найманих працівників справою й турботою про людей		
B	Організація визначає успіх на базі володіння унікальною або новітньою продукцією. Це виробничий лідер і новатор		
C	Організація визначає успіх на базі перемоги на ринку й випередженні конкурентів. Ключ успіху – конкурентне лідерство на ринку		

D	Організація визначає успіх на базі рентабельності. Успіх визначають надійні поставки, гладкі планиграфіки й низькі виробничі витрати		
		Усього	100
			100

Розрахунок рейтингової оцінки організаційної культури за OCAI

Бали оцінки «тепер»	Бали оцінки «бажано»
1A 2A 3A 4A 5A 6A Сума (усього відповідей A) Середній бал (сума, поділена на 6)	1A 2A 3A 4A 5A 6A Сума (усього відповідей A) Середній бал (сума, поділена на 6)
1B 2B 3B 4B 5B 6B Сума (усього відповідей B) Середній бал (сума, поділена на 6)	1B 2B 3B 4B 5B 6B Сума (усього відповідей B) Середній бал (сума, поділена на 6)
1C 2C 3C 4C 5C 6C Сума (усього відповідей C) Середній бал (сума, поділена на 6)	1C 2C 3C 4C 5C 6C Сума (усього відповідей C) Середній бал (сума, поділена на 6)
1D 2D 3D 4D 5D 6D Сума (усього відповідей D) Середній бал (сума, поділена на 6)	1D 2D 3D 4D 5D 6D Сума (усього відповідей D) Середній бал (сума, поділена на 6)

Згідно з інструментом OCAI оцінка чотирьох альтернатив представляє:

- альтернатива А – кланову культуру;
- альтернатива В – адхократичну культуру;
- альтернатива С – ринкову культуру;
- альтернатива D – ієрархічну культуру

Додаток Д.17

Опитувальник Q12: експрес-метод оцінки залученості персоналу (компанії Gallup, адапт. і модиф. О. Кудрявцевої) [188, с. 472]

Залученість – це інтегральний показник, який характеризує внутрішній стан співробітника:

- Чи повністю він включений в життя компанії?
- Чи поділяє її цінності?
- Чи задоволений своєю роботою?
- Чи готовий проявляти ініціативу і докладати значних зусиль для досягнення високих результатів?

Якщо говорити про переваги, які для компанії забезпечує високий рівень залученості персоналу, то можна відзначити:

- вищий рівень лояльності клієнтів до продуктів і послуг компанії;
- на 5 – 10% вище рівень задоволеності клієнтів;
- на 10 – 20% вище прибутковість від роботи з клієнтами;
- нижче витрати на залучення і утримання талановитих співробітників;
- вдвічі більше кваліфікованих заявок на відкриту вакансію;
- багато інших переваг у порівнянні з конкурентами.

Дослідження залученості показує ключові драйвери і критичні зони, що здатні знизити мотивацію персоналу, намітити шляхи поліпшення існуючої ситуації.

Інструкція. Дайте відповіді «так» чи «ні» на питання опитувальника.

Опитувальник.

1. Чи знаєте Ви, що очікує від Вас роботодавець?
2. Чи маєте Ви необхідні матеріали та інструменти для належного виконання своєї роботи?
3. Чи маєте Ви можливість щодня робити на своїй роботі те, що Ви робите найкраще?
4. Чи отримували Ви за останні 7 днів схвалення або похвалу за добре виконану роботу?
5. Чи ставиться Ваш безпосередній керівник або будь-хто інший на роботі до Вас як до особистості?
6. Хто-небудь на вашій роботі сприяє Вашому професійному розвитку?

7. Чи приймається до уваги Ваша точка зору?
8. Чи викликають у Вас місія і стратегія вашої компанії відчуття значущості виконуваної вами роботи?
9. Чи вважають Ваші колеги своїм обов'язком якісне виконання роботи?
10. Чи є у Вас на роботі справжній друг?
11. За останні півроку говорив хтось з Вами на роботі про ваші професійні успіхи та досягнення?
12. За останній рік були у Вас на роботі можливості для придбання нових знань і професійного зростання?

Інтерпретація результатів. Чим більше ствердних відповідей дає на питання співробітник, які оцінюються 1 балом, тим більш високим рівнем залученості він характеризується, а саме: від 0 до 4 балів – низький рівень; від 5 до 8 балів – середній рівень; від 9 до 12 балів – високий рівень.

Додаток Е.1

**Рейтинг ключових компетентностей у керівників і співробітників групи
компаній «УКРГАЗ» за методикою «Інтерв'ю за компетенціями»
(компанія SHL, адапт. і модиф. В. Помилуйко), n = 173**

Рівень	Середні значення	Керівники «УКРГАЗ»	Співробітники «УКРГАЗ»
високий рівень	10,00-9,00		
	9,00-8,00	партнерство (8,60)	
середній рівень	8,00-7,00	клієнтоорієнтованість (7,90); результативність (7,77); комунікативність (7,76); цілеспрямованість (7,65); ініціативність (7,62); лідерство (7,59); розвиток/саморозвиток (7,30)	клієнтоорієнтованість (7,46); результативність (7,23); цілеспрямованість (7,22); комунікативність (7,15); лідерство (7,02)
низький рівень	7,00-6,00		партнерство (6,92); саморозвиток (6,91); ініціативність (6,91)
	6,00-0,00		

Додаток Е.2

Кількісні показники рівнів життєвих орієнтацій дорослих за методикою «Сенсожиттєві орієнтації» (авт. Дж. Крамбо та Л. Махолік, адапт. Д. Леонтєва), n = 354

Група, к-сть (n)	рівень	Кількісні показники жит. орієнтацій (у %)					
		Загальний	Цілі	Процес	Результат	ЛК-Я	ЛК-життя
Група 1, рд (n=108)	високий	29,63	26,85	25,93	23,15	27,80	29,63
	середній	43,52	50,00	47,22	43,52	26,90	64,81
	низький	26,85	23,15	26,85	33,33	45,30	5,56
Група 1, сд (n=73)	високий	49,32	65,75	49,31	41,10	38,36	32,88
	середній	42,47	34,25	32,88	58,90	58,90	64,38
	низький	8,22	0,00	17,81	0,00	2,74	2,74
Група 1, заг (n=181)	високий	37,57	42,54	35,36	30,39	33,70	30,94
	середній	43,09	43,65	41,44	49,72	51,93	64,64
	низький	19,34	13,81	23,20	18,89	14,37	4,42
Група 2, рд (n=102)	високий	27,45	26,47	23,53	21,57	29,41	27,45
	середній	47,06	50,00	45,10	47,06	50,00	65,69
	низький	25,49	23,53	31,37	31,37	20,59	6,86
Група 2, сд (n=71)	високий	47,89	71,83	46,48	39,43	38,03	36,62
	середній	45,07	26,76	39,44	59,16	59,16	61,97
	низький	7,04	1,41	14,08	1,41	1,41	1,41
Група 2, заг (n=173)	високий	35,84	45,09	32,95	28,90	32,95	31,21
	середній	46,24	40,46	42,77	52,02	53,76	64,16
	низький	17,92	14,45	24,28	19,07	13,29	4,62
Групи 1-2, рд (n=210)	високий	28,56	26,65	24,75	22,37	28,57	28,56
	середній	45,22	49,98	46,17	45,22	38,10	65,21
	низький	26,18	23,33	29,03	32,37	33,28	6,19
Групи 1-2, сд (n=144)	високий	48,58	68,70	47,88	40,25	38,17	34,70
	середній	43,72	30,54	36,09	58,99	58,99	63,15
	низький	7,63	0,69	15,96	0,69	2,08	2,08
Всього (n=354)	високий	36,72	43,79	34,18	29,67	33,33	31,07
	середній	44,63	42,09	42,09	50,85	52,82	64,41
	низький	18,65	14,12	23,73	19,49	13,84	4,52

Умовні позначення: група 1 – компанія «Бізнес-конструктор», «КСУ», редакція журналу «ЖКГ», «СТЕК», «ІЕОЕ»; група 2 – група компаній «УКРГАЗ»; рд – рання дорослість; сд – середня дорослість; заг – загалом.

Додаток Е.3

Кількісні показники розподілу респондентів дорослого віку за рівнями актуалізації ресурсів саморозвитку за методикою «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (авт. С. Кузікова), n = 354

Група, к-сть	рівень	Показники ресурсів саморозвитку (у %)							
		Загальний		потреба		умови		механізми	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Група 1, рд (n=108)	високий	45	41,67	31	28,70	46	42,59	30	27,78
	середній	51	47,22	56	51,85	33	30,56	62	57,41
	низький	12	11,11	21	19,45	29	26,85	16	14,81
Група 1, сд (n=73)	високий	44	60,27	36	49,31	53	72,60	6	8,22
	середній	28	38,36	30	41,10	18	24,66	48	65,75
	низький	1	1,37	7	9,59	2	2,74	19	26,03
Група 1, заг (n=181)	високий	89	49,17	67	37,02	99	54,69	36	19,89
	середній	79	43,65	86	47,51	51	28,18	110	60,78
	низький	13	7,18	28	15,47	31	17,13	35	19,34
Група 2, рд (n=102)	високий	43	42,16	24	23,53	41	40,20	26	25,49
	середній	47	46,08	55	53,92	35	34,31	59	57,84
	низький	12	11,76	23	22,55	26	25,49	17	16,67
Група 2, сд (n=71)	високий	39	54,93	36	50,70	49	69,01	8	11,27
	середній	30	42,25	26	36,62	19	26,76	42	59,15
	низький	2	2,82	9	12,68	3	4,23	21	29,58
Група 2, заг (n=173)	високий	82	47,40	60	34,68	90	52,02	34	19,65
	середній	77	44,51	81	46,82	54	31,21	101	58,38
	низький	14	8,09	32	18,50	29	16,77	38	21,97
Групи 1-2, рд (n=210)	високий	88	41,89	55	26,18	87	41,41	56	26,66
	середній	98	46,65	111	52,84	68	32,37	121	57,60
	низький	24	11,42	44	20,94	55	26,18	33	15,71
Групи 1-2, сд (n=144)	високий	83	57,60	72	49,97	102	70,79	14	9,72
	середній	58	40,25	56	38,86	37	25,68	90	62,46
	низький	3	2,08	16	11,10	5	3,47	40	27,76
Всього (n=354)	високий	171	48,31	127	35,88	189	53,39	70	19,77
	середній	156	44,07	167	47,17	105	29,66	211	59,61
	низький	27	7,62	60	16,95	60	16,95	73	20,62

Умовні позначення: ті ж самі.

Додаток Е.4

Кількісні показники рівнів прояву комунікабельності дорослих за методикою «Діагностика загального рівня комунікабельності»

(авт. В. Ряховський), n = 354

Група, к-сть (n)	Рівні прояву комунікабельності (у %)		
	високий	середній	низький
Група 1, рд (n=108)	70,37	23,15	6,48
Група 1, сд (n=73)	60,27	35,62	4,11
Група 1, заг (n=181)	66,29	28,18	5,53
Група 2, рд (n=102)	69,61	25,49	4,90
Група 2, сд (n=71)	57,75	39,43	2,82
Група 2, заг (n=173)	64,74	31,21	4,05
Групи 1-2, рд (n=210)	69,97	24,28	5,71
Групи 1-2, сд (n=144)	58,99	37,47	3,47
Всього (n=354)	65,54	29,66	4,80

Умовні позначення: ті ж самі.

Додаток Е.5

Кількісні показники рівнів прояву міжособистісної взаємодії дорослих за методикою «Визначення стилів міжособистісної взаємодії»

(авт. С. Максимов, Ю. Лобейко), n = 354

Група, к-сть (n)	Рівень прояву міжособистісної взаємодії (у %)		
	високий	середній	низький
Група 1, рд (n=108)	59,26	39,82	0,92
Група 1, сд (n=73)	56,16	42,47	1,37
Група 1, заг (n=181)	58,01	40,88	1,1
Група 2, рд (n=102)	58,82	40,19	0,98
Група 2, сд (n=71)	52,11	45,07	2,81
Група 2, заг (n=173)	56,07	42,20	1,73
Групи 1-2, рд (n=210)	59,02	39,98	0,95
Групи 1-2, сд (n=144)	57,43	41,32	1,18
Всього (n=354)	57,06	41,53	1,41

Умовні позначення: ті ж самі.

Додаток Е.6

Кількісні показники рівнів орієнтацій персоналу на клієнта за методикою «Характеристика особистості з орієнтацією на клієнта»

(авт. Ф. Нердінгер, адапт. А. Кіселевої), n = 354

Група, к-сть (n)	рівень	Кількісні показники орієнтацій персоналу на клієнта (у %)			
		Загальний	Емоцій-на стабільність	зговір-ливість	сумлін-ність
Група 1, рд (n=108)	високий	1,85	1,85	2,78	12,96
	середній	54,63	52,78	39,81	60,19
	низький	43,51	45,37	57,41	26,85
Група 1, сд (n=73)	високий	9,59	8,22	4,11	16,44
	середній	60,27	46,57	49,32	75,34
	низький	30,14	45,21	46,57	8,22
Група 1, заг (n=181)	високий	3,87	4,42	3,31	14,36
	середній	56,91	50,28	43,65	66,30
	низький	39,22	45,30	53,04	19,34
Група 2, рд (n=102)	високий	0,0	1,96	2,94	12,75
	середній	53,92	55,88	42,16	61,76
	низький	46,08	42,16	54,90	25,49
Група 2, сд (n=71)	високий	12,68	8,45	5,63	14,08
	середній	61,97	50,70	59,16	74,65
	низький	25,35	40,85	35,21	11,27
Група 2, заг (n=173)	високий	5,20	4,62	4,05	13,30
	середній	57,23	53,76	49,13	67,05
	низький	37,57	41,62	46,82	19,65
Групи 1-2, рд (n=210)	високий	0,95	1,90	2,86	12,85
	середній	54,26	54,26	40,94	60,93
	низький	44,74	43,79	56,17	26,18
Групи 1-2, сд (n=144)	високий	11,11	8,33	4,86	15,27
	середній	61,07	48,58	54,14	74,95
	низький	27,76	43,03	40,94	9,72
Всього (n=354)	високий	4,52	4,52	3,67	13,84
	середній	57,06	51,98	46,33	66,67
	низький	38,42	43,50	50,00	19,49

Умовні позначення: ті ж самі.

Додаток Е.7

Кількісні показники розвитку лідерських здібностей дорослих за методикою «Діагностика лідерських здібностей» (авт. Є. Жаріков, Є. Крушельницький), n = 354

Група, к-сть (n)	Рівні прояву лідерських здібностей (у %)		
	високий	середній	низький
Група 1, рд (n=108)	3,70	58,33	37,97
Група 1, сд (n=73)	15,07	61,64	23,29
Група 1, заг (n=181)	8,29	59,67	32,04
Група 2, рд (n=102)	4,90	56,86	38,24
Група 2, сд (n=71)	18,31	56,34	25,35
Група 2, заг (n=173)	10,40	56,65	32,95
Групи 1-2, рд (n=210)	4,28	57,59	38,09
Групи 1-2, сд (n=144)	16,66	58,99	24,29
Всього (n=354)	9,32	58,19	32,49

Умовні позначення: ті ж самі.

Додаток Е.8

**Кількісні показники рівнів результативності виконання посадових
обов'язків за методом «МВО» (авт. П. Друкер), n = 354**

Група, к-сть (n)	Рівні прояву результативності (у %)		
	високий	середній	низький
Група 1, рд (n=108)	13,89	45,37	40,74
Група 1, сд (n=73)	19,18	65,75	15,07
Група 1, заг (n=181)	16,02	53,59	30,39
Група 2, рд (n=102)	12,75	56,86	30,39
Група 2, сд (n=71)	23,94	49,30	26,76
Група 2, заг (n=173)	17,34	53,76	28,90
Групи 1-2, рд (n=210)	13,33	50,93	35,70
Групи 1-2, сд (n=144)	16,00	61,33	22,61
Всього (n=354)	16,67	53,67	29,66

Умовні позначення: ті ж самі.

Додаток Е.9

Матриці МВО на прикладі різних посад компанії «УКРГАЗ»

Матриця МВО на прикладі посади «менеджер із персоналу»

МАТРИЦА МВО						
ФІО Ісполнителя:	Елена Э.	ФІО Заказчика:				
ЦФО:	HR	Должность:	Заведующий группы подбора и адаптации			
Должность:	Менеджер по персоналу	Период:	август			
Уровень должности:	A+		B			
						
№ п/п		КРІ	Вес	План	Факт	% выполнения
1	Цели	Выполнение плана по закрытию вакансий	35%	2	2	35%
2		Соответствие категории закрытой вакансии	25%	2	2	25%
3		Кол-во сотрудников прошедших ИС	20%	1	1	20%
4	SMART-задачи		15%	1	1	15%
5	Оценка внутреннего клиента		5%	1	1	5%
Итого МВО, %						100%

Матриця МВО на прикладі посади «ресечер (із підбору персоналу)»

ФІО Ісполнителя:	Наталья С.	ФІО Заказчика:				
ЦФО:	HR	Должность:	Менеджер по персоналу			
Должность:	Ресечер	Период:	Декабрь			
Уровень должности:	A		A			
						
№ п/п		КРІ	Вес	План	Факт	% выполнения
1	Цели	Количество отобранных резюме	40%	1	1	40%
2		Качество проведенных ТС	24%	1	1	24%
3		Соответствие категории целевой вакансии	16%	1	1	16%
4	SMART-задачи		15%	1	1	15%
5	Оценка внутреннего клиента		5%	1	1	5%
Итого МВО, %						100%

Матриця МВО на прикладі посади «адміністратор офісу»

ФІО Ісполнителя:	Елена М.	ФІО Заказчика:				
ЦФО:	Администрация ВР	Должность:	Старший администратор			
Должность:	Администратор	Период:	август			
Уровень должности:	A		B			
						
№ п/п		КРІ	Вес	План	Факт	% выполнения
1	Цели	Организация бесперебойной работы офиса (100% укомплектация всеми необходимыми расходными материалами)	40%	1	0	0%
2		Своевременная обратная связь внутренним и внешним клиентам (в течении 4 часов)	25%	1	1	25%
3		Отсутствие рекламаций от внутренних и внешних клиентов	15%	1	1	15%
4	SMART-задачи		15%	1	1	15%
5	Оценка внутреннего клиента		5%	1	1	5%
Итого МВО, %						60%

Додаток Е.10

**Кількісні показники рівнів прояву ініціативності дорослих за методикою
«Виявлення адаптивних і неадаптивних проявів ініціативності, здатності
піднятися над вимогами ситуації»**

(авт. В. Помилуйко), n = 354

Група, к-сть (n)	Рівень прояву ініціативності (у %)		
	високий	середній	низький
Група 1, рд (n=108)	22,22	35,19	42,59
Група 1, сд (n=73)	26,03	64,38	9,59
Група 1, заг (n=181)	23,76	46,96	29,28
Група 2, рд (n=102)	25,49	31,37	43,14
Група 2, сд (n=71)	22,53	67,61	9,86
Група 2, заг (n=173)	24,28	46,24	29,48
Групи 1-2, рд (n=210)	23,80	33,32	42,84
Групи 1-2, сд (n=144)	25,75	48,07	26,12
Всього (n=354)	24,01	46,61	29,38

Умовні позначення: ті ж самі.

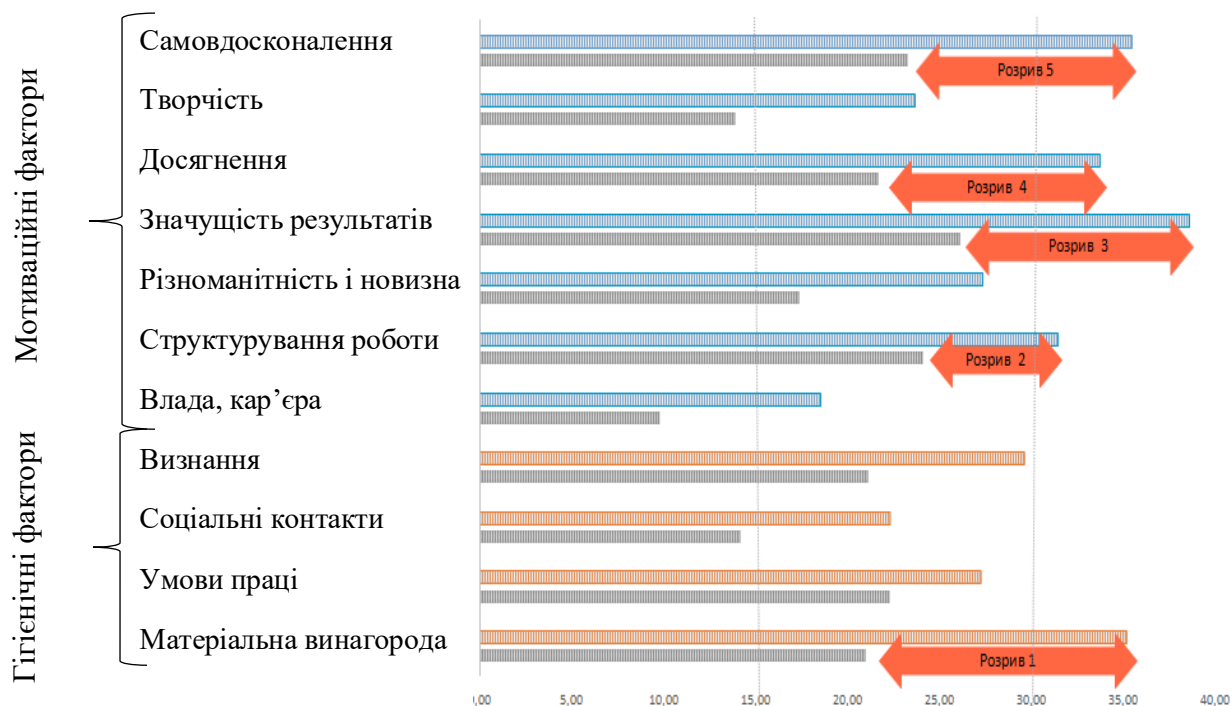
Додаток Е.11

Рейтинг мотиваційних факторів за методикою «Мотиваційний профіль особистості» (авт. Ш. Річі, П. Мартін, адапт. Е. Клімова), n = 354

Рейтинг	Медіана	Мода	Діапазон значень	Мотиваційні фактори
1	36	30	24-57	Значущість результатів
2	34,5	36	5-56	Самовдосконалення
3	34	25	5-72	Матеріальна винагорода
4	33,5	33	7-64	Прагнення до досягнень
5	32	37	3-53	Визнання
6	32	33	0-54	Структурування роботи
7	29	32	3-42	Різноманітність і новизна
8	28,5	29	2-40	Творчість і креативність
9	26	29	8-56	Умови праці
10	25,5	29	15-50	Вільний час
11	24,5	23	0-42	Соціальні контакти
12	24	32	1-37	Впливовість і влада

Додаток Е.12

«Розриви» між актуальним і бажаним рівнем провідних факторів гігієни й мотивації у співробітників компанії
(авт. Ш. Річі, П. Мартіна, адапт. Е. Клімова)



Додаток Е.13

Кількісні показники та співвідношення провідних типів корпоративної культури, цінностей і пріоритетних компетентностей досліджуваних організацій (за типологією К. Камерона і Р. Куїнна)

Компанія «Бізнес-конструктор»	Компанії «КСУ» і «ЖКГ»	Компанії «СТЕК», «ЛЕОЕ»	Група компаній «УКРГАЗ»
Провідні актуальні типи культур:			
клан, адхократія (новаторська)	бюрократія	клан	ринок
Цінності:			
зовнішній фокус і диференціація, гнучкість і індивідуальність	внутрішній фокус і інтеграція, стабільність і контроль	внутрішній фокус і інтеграція, гнучкість і індивідуальність	зовнішній фокус і диференціація, стабільність і контроль
Пріоритетні компетентності:			
комунікативність, партнерство, ініціативність, саморозвиток	організованість, комунікативність	комунікативність, партнерство	клієнтоорієнтованість, результативність

Умовні позначення: — актуальний тип корпоративної культури, - - бажаний тип

Додаток Е.14. Рівні розвитку ключових компетентностей за результатами констатувального експерименту (у %)

Компетентності	Заг. показник у % і особах	Група 1, рд	Група 1, сд	Група 2, рд	Група 2, сд	Група 1 (заг.)	Група 2 (заг.)
Цілеспрямованість	В. 36,72(130) С. 44,63(158) Н. 18,65(66)	В. 29,63 С. 43,52 Н. 26,85	В. 49,32 С. 42,47 Н. 8,22	В. 27,45 С. 47,06 Н. 25,49	В. 47,89 С. 45,07 Н. 7,04	В. 37,57 С. 43,09 Н. 19,33	В. 35,84 С. 46,24 Н. 17,92
Саморозвиток	В. 48,31(171) С. 44,07(156) Н. 7,62(27)	В. 41,67 С. 47,22 Н. 11,11	В. 60,27 С. 38,36 Н. 1,37	В. 42,16 С. 46,08 Н. 11,76	В. 54,93 С. 42,25 Н. 2,82	В. 49,17 С. 43,65 Н. 7,18	В. 47,40 С. 44,51 Н. 8,09
Комунікабельність	В. 65,54(232) С. 29,66(105) Н. 4,8(17)	В. 70,37 С. 23,15 Н. 6,48	В. 60,27 С. 35,62 Н. 4,11	В. 69,61 С. 25,49 Н. 4,90	В. 57,75 С. 39,44 Н. 2,82	В. 66,30 С. 28,18 Н. 5,52	В. 64,74 С. 31,21 Н. 4,05
Партнерство	В. 57,06(202) С. 41,81(148) Н. 1,13(4)	В. 59,26 С. 40,74 Н. 0	В. 56,16 С. 42,47 Н. 1,37	В. 58,82 С. 40,20 Н. 0,98	В. 52,11 С. 45,07 Н. 2,82	В. 58,01 С. 41,44 Н. 0,55	В. 56,07 С. 42,20 Н. 1,73
Клієнтоорієнтованість	В. 4,52(16) С. 57,06(202) Н. 38,42(136)	В. 0 С. 54,63 Н. 45,37	В. 9,59 С. 60,27 Н. 30,14	В. 0 С. 53,92 Н. 46,08	В. 12,68 С. 61,97 Н. 25,35	В. 3,87 С. 56,91 Н. 39,22	В. 5,20 С. 56,23 Н. 37,57
Лідерство	В. 9,32(33) С. 58,19(206) Н. 32,49(115)	В. 3,70 С. 58,33 Н. 37,96	В. 15,07 С. 61,64 Н. 23,29	В. 4,90 С. 56,86 Н. 38,24	В. 18,31 С. 56,34 Н. 25,35	В. 8,29 С. 59,67 Н. 32,04	В. 10,40 С. 56,65 Н. 32,95
Результативність	В. 16,67(59) С. 53,67(190) Н. 29,66(105)	В. 13,89 С. 45,37 Н. 40,74	В. 19,18 С. 65,75 Н. 15,07	В. 12,75 С. 56,86 Н. 30,39	В. 23,94 С. 49,30 Н. 26,76	В. 16,02 С. 53,59 Н. 30,39	В. 17,34 С. 53,76 Н. 28,90
Ініціативність	В. 24,01(85) С. 46,61(165) Н. 29,38(104)	В. 22,22 С. 35,19 Н. 42,59	В. 26,03 С. 63,38 Н. 9,59	В. 25,49 С. 31,37 Н. 43,17	В. 22,53 С. 67,61 Н. 9,86	В. 23,76 С. 46,96 Н. 29,28	В. 24,28 С. 46,24 Н. 29,48

Умовні позначення: група 1 – компанія «Бізнес-конструктор», «КСУ», редакція журналу «ЖКГ», «СТЕК», «ЛЕОЕ»; група 2 – група компаній «УКРГАЗ»; рд – рання дорослість; сд – середня дорослість; заг – загалом.

Додаток Ж.1

51.Бланк для аналізу фільму «У гонитві за щастям» (2006 р., реж. Габріеле Муччіно) на заняттях «сінемалогії»



Тут напишіть ППІ

Тепер вкажіть ім'я героя для аналізу

1. Сильні та слабкі сторони героя; можливості та загрози (SWOT-аналіз)

	Сильні сторони	Слабкі сторони
Внутрішні фактори		
Зовнішні фактори	Можливості	Загрози

2. Провідні потреби (за Маслоу)

(визначити пріоритет, де 1 – найвищий пріоритет, 5 – найнижчий)

_____	Фізіологічні
_____	Безпека
_____	Соціальна приналежність
_____	Повага, визнання
_____	Самоактуалізація

3. Цілі героя

4. Проблеми героя (аналіз за технологією «5 чому?»)

З якою основною складністю/проблемою зустрівся головний герой?

Чому так відбулося? (причини)

Чому так відбулося? (причини)

Чому так відбулося? (причини)

Чому так відбулося? (причини)

Чому так відбулося? (коренева причина)

5. Стратегії (Як діяв?)

Ефективні стратегії	Неефективні стратегії

Додаток Ж.2

Бланк для аналізу фільму «Диявол носить Прада»
(2006 р., реж. Девід Френкел) на заняттях «сінемалогії»



Тут напишіть ППІ

Тепер вкажіть ім'я героя для аналізу (Андреа/ Емілі/ Найджел/ Міранда)

1. Аналіз способів управління (виділити правильну відповідь)

Рівень мотивації	Рівень кваліфікації	Який спосіб постановки завдання використовував керівник героя?	Який спосіб управління використовував керівник героя?
Високий/ низький	Високий/ низький	За алгоритмом? За результатом? За проблемою?	Директиви? Натаскування? Залучення і мотивація? Делегування?

2. Провідні потреби, мотиваційні фактори

2.1. *Потреби за Маслоу* (визначити пріоритет, де 1 – найвищий пріоритет, 5 – найнижчий)

- _____ Фізіологічні
- _____ Безпека
- _____ Соціальна приналежність
- _____ Повага, визнання
- _____ Самоактуалізація

2.2. **Фактори мотивації та гігієни За Герцбергом** (поставити «+» у відповідних клітинках)

Гігієнічні фактори			
	<i>Слабко виражений фактор</i>	<i>Середньо виражений фактор</i>	<i>Яскраво виражений фактор</i>
<i>Фінансові мотиви</i>			
<i>Суспільне визнання</i>			
<i>Стосунки з керівництвом</i>			
<i>Стосунки з колективом</i>			
Мотиваційні фактори			
<i>Відповідальність</i>			
<i>Кар'єра</i>			
<i>Особисті досягнення</i>			
<i>Зміст роботи</i>			

2.3 **Типи внутрішньої мотивації за Герчиковим** (розподілити 100%)

		Уникаючий тип
		Інструментальний тип
		Професійний тип
		Патріотичний тип
		Господарський тип

3. Цілі героя _____

4. Стратегії (Як діяв?)

<i>Ефективні стратегії</i>	<i>Неефективні стратегії</i>

Додаток 3

План індивідуального розвитку (ПІР)

ПІП:

Посада:

Категорія посади:

Зона розвитку:

Безпосередній керівник:

Дата початку ПІР:

Дата закінчення ПІР:

1. Оцінка сильних і слабких сторін співробітника

	Сильні сторони	Зона розвитку	Результат роботи (заповнюється при підведенні підсумків)
Знання, уміння, навички	<i>Самооцінка + оцінка керівника</i>	<i>Самооцінка + оцінка керівника Вміння ставити цілі за SMART</i>	<i>Знає, але не Регулярно використовує SMART</i>
Компетенції Лідерство	<i>Компетенції більше 8 балів за оцінкою 360 градусів</i>	<i>Компетенції менше 8 балів / компетенції з найменшою кількістю балів</i>	<i>Сформував команду і застосував проект з оптимізації...</i>

2. Професійний розвиток

Участь (оберіть потрібний варіант)	План / навчальні заходи / інструменти	Критерії якості/ очікувані результати	Терміни впровадження в роботу	Факт виконання
<i>Навчання за професією (Мін. -1, макс.- 5 інструментів)</i> <ul style="list-style-type: none"> - Вивчення літ-ри, культурологія. - Відеокурси, фільми, сінемалогія. - Тренінги (зовнішні, внутрішні). - Ротація. - Стажування. - Обмін досвідом. - Участь у Дні професій. - Наставництво. - Навчання колег. - Гуртки якості. - Виставка. - Застосування технік на практиці. - Реалізація проекту. 	Тренінг «Управління проектами» 01.02.17 Ротація в Хмельницьку філію	Розроблено план за проектом Критерії якості визначаються за технологією SMART і відповідають на питання: «Як зрозуміти, що навчання пройшло якісно? Який результат навчання?».	До 01.04. 2018 р.	погоджено

3. Розвиток за компетенціями

Компетенція та 1-2 поведінкових індикатори з моделі компетенцій (на що звертаємо увагу в індивідуальному розвитку?)

Інструментами для розвитку можуть бути: самонавчання (література, відеокурси), семінари, тренінги, посттренінги, застосування технік на практиці, наставництво, коучинг.

Компетенція, поведінкові характеристики для розвитку	План / навчальні заходи / інструменти	Критерії якості	Терміни	Факт виконання
Партнерство (А3 - виробляє спільне рішення, взаємодіючи з колегами)	Тренінг «Ефективні комунікації»			

4. Календар навчання (у хронологічному порядку)

Місяць	Мінімум 1 навч. захід у міс., 1 книга в міс., 1 відео в міс.	Факт виконання
Місяць 1		
Місяць 2		
Місяць 3		
Місяць 4		
Місяць 5		
Місяць 6		

Додаток И

Структура тренінгу «Колесо менеджера»

Мета тренінгу: освоєння основних функцій менеджменту, – планування, організації, мотивації, координації, контролю.

Блок тренінгу	Таймінг	Коментарі, дії, вправи	Необхідні ресурси
Вступ <i>Завдання:</i> знайомство учасників, актуалізація теми	50 хв.	Цілі тренінгу Карта навчання Правила тренінгу Очікування учасників тренінгу. Вправа «Міст очікувань» Відеоаналіз (для актуалізації теми). Заклик: «Управляємо ефективно!»	Офлайн: проектор, ноутбук, презентер, колонки. Фліпчарт, папір, маркери, ручки. Презентація тренінгу. Програми: MS PowerPoint, Mindjet
1. Теорія. Основні поняття. Цикл роботи менеджера <i>Завдання:</i> розібрати основні поняття і цикл ефективної роботи менеджера.	50 хв.	Модераційні запитання: - Які цілі досягає менеджер? Триєдина мета. - Які відмінності між «результативністю» та «ефективністю»? - Якими ресурсами володіє менеджер (матеріально-технічні засоби, люди, час, інформація)? - Які функції виконує менеджер? Функції менеджера («колесо менеджменту») Правила «колеса менеджменту» Вправа «Самооцінка за колесом менеджменту» Карта технологій ефективного менеджера Питання. Висновки	MindManager, MS Excel. Таблички з написами для фотозони. Магніти. Наклейки для активних учасників. Онлайн: ноутбук, камера, листи А4 і маркери (у кожного учасника), зошити для записів. Презентація тренінгу. Програми: Zoom, MS PowerPoint, Mindjet
2. Практика. Вивчення і практичне застосування технологій ефективного менеджера	6 годин	Технології аналізу. 1.1. SWOT-аналіз Вправа «SWOT-аналіз» Коли застосовувати? Коли не застосовувати? 1.2. Мозковий штурм	MindManager, MS Excel.

<p><i>Завдання:</i> вивчити і застосувати на практиці основні технології ефективного менеджера, визначити для чого вони підходять, а для чого не підходять</p>		<p>Вправа «Проведення мозкового штурму» Коли застосовувати? Коли не застосовувати? 1.3. 5 чому Коли застосовувати? Коли не застосовувати? 1.4. Риба Ісікава Вправа «Риба Ісікава» Коли застосовувати? Коли не застосовувати? Питання. Висновки</p> <p><i>Технології прогнозування.</i> 2.1. 3 варіанти сценарію Коли застосовувати? Коли не застосовувати? 2.2. «Дерево цілей» Коли застосовувати? Коли не застосовувати? Питання. Висновки</p> <p><i>Технології планування.</i> 3.1. SMART + Вправа «SMART» Коли застосовувати? Коли не застосовувати? 3.2. Матриця Ейзенхауера Вправа «Планування за Ейзенхауером» Коли застосовувати? Коли не застосовувати? 3.3. Принцип Парето Коли застосовувати? Коли не застосовувати? 3.4. Діаграма Ганта Вправа «Генеральне прибирання в офісі» (д.з, якщо тренінг проходить в кілька етапів) Коли застосовувати? Коли не застосовувати? 3.5. Scrum Коли застосовувати? Коли не застосовувати? 3.6. Канбан Коли застосовувати? Коли не застосовувати?</p>	<p>Шаблони проєктів в діаграмі Ганта в програмі Excel (по годинах, по днях, по місяцях)</p> <p>Інструкція для вправи «Генеральне прибирання в офісі»,</p>
--	--	---	---

	<p>Питання. Висновки</p> <p><i>Технології організації.</i></p> <p>4.1. Розподіл робіт Коли застосовувати? Коли не застосовувати?</p> <p>4.2. Опис бізнес-процесів Вправа «Опис БП» (технологічна карта) Коли застосовувати? Коли не застосовувати?</p> <p>Питання. Висновки</p> <p><i>Технології комунікації.</i></p> <p>Розминка «Бос сказав»</p> <p>5.1. Регулярні наради (управління оперативним фокусом, ставленням, майбутнім і системою) Правила нарад Коли застосовувати? Коли не застосовувати?</p> <p>5.2. Зворотний зв'язок Алгоритм конструктивного і розвиваючого зворотного зв'язку Коли застосовувати? Коли не застосовувати?</p> <p>Питання. Висновки.</p> <p><i>Технології прийняття рішень.</i></p> <p>6.1. 3 варіанти рішень Коли застосовувати? Коли не застосовувати?</p> <p>6.2. Критерії вибору з альтернатив Коли застосовувати? Коли не застосовувати?</p> <p>Питання. Висновки</p> <p><i>Технології мотивації.</i></p> <p>7.1. Піраміда Маслоу Коли застосовувати? Коли не застосовувати?</p> <p>7.2. Оцінка рівнів лояльності Коли застосовувати? Коли не застосовувати?</p> <p>7.3. Мотиваційний профіль</p>	<p>Приклади і шаблони опису БП в нотації BPMN</p>
--	---	---

		<p>Коли застосовувати? Коли не застосовувати? Питання. Висновки</p> <p>Технології контролю. 8.1. КРІ Вправа «Визначення КРІ» 8.2. Спостереження. Приклад спостереження 8.3. Усна звітність. Приклади усної звітності: контрольні заходи та їх періодичність 8.4. Письмова звітність Приклади письмової звітності: план-факт 8.5. Статистика. Приклади статистики: візуалізація через «дашборд» 8.6. Аналіз продуктів діяльності Приклади аналізу результатів діяльності Коли застосовувати? (Залежно від виду контролю) Питання. Висновки</p>	
<p>Висновок. Заключення Завдання блоку: підвести підсумки тренінгу</p>	20 хв.	<p>Підсумкова вправа «Матриця функцій менеджера і технологій для роботи» Зворотний зв'язок учасників Нагородження героя тренінгу Домашнє завдання</p>	<p>Подарунок для «героя тренінгу» Сертифікати, що засвідчують успішне завершення тренінгу</p>

Тривалість тренінгу: 8 год. (чистий час без врахування часу на обід та перерви).

Додаток К

Чек лист підготовки до тренінгу «Колесо менеджера»

		Офлайн	Онлайн
1	Вільний зал на необхідну кількість місць	<input checked="" type="checkbox"/>	-
2.1	Технічні засоби: проектор, web-камера	-	<input type="checkbox"/>
2.2	Технічні засоби: проектор, ноутбук, колонки, указка для проєктора (презентер)	<input type="checkbox"/>	-
3.1	Програма Zoom	-	<input type="checkbox"/>
3.2	Програми MS PowerPoint, Mindjet MindManager, MS Excel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Фліпчарт	<input type="checkbox"/>	-
5.1	Канцтовари: папір для фліпчарта, маркери, ручки для учасників, папір А4, магніти, маленькі стікери	<input type="checkbox"/>	
5.2	Канцтовари: маркери, окремі зошити, ручки, аркуші А4 у кожного учасника	-	<input type="checkbox"/>
6	Роздаткові матеріали	<input type="checkbox"/>	-
7	Додаткові шаблони і матеріали для відправки учасникам у електронному вигляді: <ul style="list-style-type: none"> - Шаблони проєктів в діаграмі Ганта в програмі Excel - Приклади і шаблони опису БП в нотації BPMN - Інструкція до вправи «Генеральне прибирання в офісі» 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Наклейки для активних учасників	<input type="checkbox"/>	-
9	Спеціальні кубики для розподілу учасників на команди	<input type="checkbox"/>	-
10	Таблички з написами для того, щоб фотографуватися в перервах і після тренінгу (напр.: «Я – ефективний керівник», «Вчуся перемагати», «Що може бути краще тренінгу в суботу?», «Я - герой тренінгу», «Ми - команда», «Я на тренінгу» Колесо менеджера», «Люблю вчитися», «Вік живи – вік учись», «Вчитися ніколи не пізно», «заінтригувати», «To be continued» та ін.)	<input type="checkbox"/>	-
11	Подарунки для «героїв тренінгу» (наприклад, книги)	<input type="checkbox"/>	-
12	Сертифікати, що засвідчують успішне завершення тренінгу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Необхідні продукти для кави-брейків	<input type="checkbox"/>	-
14.1	Тест знань, короткий варіант в роздрукованому вигляді – для тестування учасників на початку тренінгу.	<input type="checkbox"/>	-
14.2	Тест знань, електронний розгорнутий варіант – для тестування учасників в кінці тренінгу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Книга для вивчення в електронному вигляді - М.Батирєв «45 татувань менеджера»	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Додаток Л

Список друкованих праць, у яких опубліковані основні результати дисертації

Монографії:

1. Помилуйко В. Ю. Психологія розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання: монографія. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2020. 468 с.

2. Помилуйко В. Ю. Японська і євро-американська моделі корпоративного навчання дорослих. *Реформування й модернізація освітніх систем країн світу XXI століття*: монографія. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2018. С. 83–99.

Статті у фахових наукометричних і зарубіжних фахових періодичних виданнях:

3. Помилуйко В. Ю. Використання тренінгу в системі корпоративного навчання дорослих. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 469–480 (наукометричні бази – *Index Copernicus: ICV 2013: 5,68, ICV 2014: 39.96; CEJSH; Google Scholar; Vernadski National Library Of Ukraine*).

4. Pomyliuko Vera Yu. Development of Social and Communicative Competence of Adults: Psychological and Pedagogical Conditions for Corporate Training. *Психолінгвістика*. 2017. № 21 (1). С. 138–147 (наукометричні бази – *Web of Science, Index Copernicus: ICV 2015: 60.73; GIF; ASI; Google scholar; ПІНЦ; DAIJ; DRJI; OAJI; ISI; ResearchBib; ESJI; CiteFactor; SIS*).

5. Помилуйко В. Ю. Діагностика розвитку соціально-комунікативної компетентності дорослих. *Психолінгвістика*. 2017. № 22 (1). С. 175–187 (наукометричні бази – *Web of Science, Index Copernicus: ICV 2015: 60.73; GIF; ASI; Google scholar; ПІНЦ; DAIJ; DRJI; OAJI; ISI; ResearchBib; ESJI; CiteFactor; SIS*).

6. Помилуйко В. Ю. Операціоналізація поняття «розвиток компетентностей дорослих». *Virtus. Scientific Journal*. 2017. May, Issue 14. С. 45–48 (наукометричні бази – *Scientific Indexing Servises (USA), Citefactor (USA), International Innovative Journal Impact Factor*).

7. Помилуйко В. Ю. Использование разных видов интерактивных

технологій в процесі навчання фахівців. *Річник на вищій школі «Міжнародний коледж»*. 2014. Т. VII. Добрич: Науково-прикладне мистецтво. С. 284–291.

8. Помилуко В. Ю. Практика організації корпоративного навчання дорослих. *Молодий вчений*. 2015. № 5. С. 581–584.

9. Помилуко В. Ю. Соціально-психологічні фактори розвитку компетентностей дорослих в зарубіжних країнах. *Молодий вчений*. 2015. № 7. С. 697–700.

10. Помилуко В. Ю. Побудова корпоративної моделі навчання в управлінні персоналом. *Річник на вищій школі «Міжнародний коледж»*. 2015. Т. VIII. Добрич: Науково-прикладне мистецтво. С. 308–313.

11. Помилуко В. Ю., Шапран О. І. Аналіз сучасних наукових підходів до класифікації корпоративних ключових компетентностей. *Річник на вищій школі по менеджменту*. 2016. Т. IX. Добрич: Видавництво на ВУМ. С. 170–177.

12. Помилуко В. Ю. Психологічний аналіз і сутність поняття «розвиток ключових компетентностей дорослих». *Revista de Stiințe Socioumane*. Кишинев. 2019. № 1(41). С. 57–68.

Статті у фахових виданнях України:

13. Помилуко В. Ю., Шапран О. І. Підтримка психологічного здоров'я учнівської та студентської молоді в умовах регіональних університетських комплексів. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2012. Вип. 27. С. 223–227.

14. Pomyluiko V. Intercultural competence as a cultural awareness. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2013. Вип. 28. Т. I. С. 351–354.

15. Помилуко В. Ю. Види інтерактивних технологій та їх класифікація. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-*

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. 2013. Вип. 30. С. 221–225.

16. Помилуйко В. Ю., Шапран О. І. Психологічні аспекти розвитку ключових компетентностей дорослих. *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер: Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 729. С. 79–85.

17. Помилуйко В. Ю. Психологічні детермінанти розвитку компетентностей учителів у Європейських країнах. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 94–99.

18. Помилуйко В. Ю. Психологічні особливості розвитку компетентностей особистості у дорослому віці: зарубіжний досвід. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Дод. 1 до Вип. 35. Т. VII (58): Тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 193–200.

19. Помилуйко В. Ю. Різновиди корпоративних ключових компетенцій та їх класифікація. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2016. № 2. Т. 2. С. 80–84.

20. Помилуйко В. Ю. Характеристика вікових стадій дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей особистості. *Вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2016. № 5. Т.2. С. 50–55.

21. Помилуйко В. Ю. Шлях до зрілості через життєві кризи дорослих. *Наука і освіта. Психологія*. 2016. № 9/СХХХХХ. С. 117–124.

22. Помилуйко В. Ю. Розвиток ключових компетентностей особистості у різних стадіях дорослості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. № 7. С.174–179.

23. Помилуйко В. Ю. Психолого-педагогічні умови розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2017. Вип. 37-1. Т. VI (74): Тем. вип. «Вища освіта

України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 213–223.

24. Помилуйко В. Ю. Психологічні механізми розвитку ключових компетентностей у дорослому віці. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. № 8. С. 225–230.

25. Помилуйко В. Ю. Комплексна програма розвитку ключових компетентностей дорослих у процесі корпоративного навчання. *Науковий часопис. Сер.12: Психологічні науки*. 2018. Вип. 7 (52). С. 222–229.

Матеріали наукових конференцій:

26. Помилуйко В. Ю. Психологічні засади становлення особистості сучасного професіонала. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток*: зб. наук. праць за матеріалами IV Міжнар. наук.-практ. конф., (Одеса, 27-28 лют. 2015 р.) / Мін. освіти і науки України, Українська академія акмеології, Міжнародний гуманітарний ун-т. Одеса : видавець Бугаєв Вадим Вікторович. 2015. С. 98–100.

27. Помилуйко В. Ю. Розвиток ключових компетентностей особистості в процесі становлення професіонала в надзвичайних ситуаціях. *Ключові компетентності в моделі сучасного фахівця*: зб. наук. праць матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., (Переяслав-Хмельницький, 29 лют. 2016 р.). У 2 ч. Ч. II. Переяслав-Хмельницький: ФОП Добровольська Я.Л., 2016. С. 47–52.

28. Помилуйко В. Ю. Вікові кризи в дорослому віці. *Актуальні проблеми практичної психології*: зб. наук. праць матеріалів III Всеукраїнської наук.-практ. конф., (Глухів, 10-12 лист. 2016 р.). Глухів: Вид-во Глухівського нац. пед. ун-та імені Олександра Довженка. С.129–133.

29. Помилуйко В. Ю. Сучасні методи оцінки персоналу організацій. *Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі*: зб. наук. праць IV Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 28 лют. 2017 р. У 2 ч. Ч. II. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я.Л., 2017. С. 42–47.

30. Помилуйко В. Ю. Особистісна і міжособистісна рефлексія як психологічний механізм розвитку ключових компетентностей дорослих.

Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Переяслав-Хмельницький, 21 бер. 2017 р.). Київ: Талком. 2017. С. 244–247.

31. Помилуйко В. Ю. Використання тренінгових вправ у розвитку ключових компетентностей дорослих. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць V Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 27 лют. 2018 р. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я.Л., 2018. С. 72–76.

32. Помилуйко В. Ю. Сучасні технології корпоративного навчання. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць VI Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 28 лют. 2019 р. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я.Л., 2019. С. 72–77.

33. Помилуйко В. Ю. Принципи розвитку ключових компетентностей у період дорослості. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць VII Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 27 лют. 2020 р. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): ФОП Добровольська Я. Л., 2020. С. 174–177.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

34. Словник термінів з професійної освіти / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К С В», 2013. 276 с.

35. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2016. 473 с.

36. Педагогічна інноватика: термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2019. 405 с.

37. Помилуйко В. Ми отримуємо те, що винагороджуємо. *Житлово-комунальне господарство України. Поради керівникам. Психологія*. 2013. № 6 (59). С. 24–25.

Додаток Н

Відомості про апробацію результатів дисертації

Основні положення та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 13-15.02.2013 р., форма участі – заочна), «Образователен мениджмънт: ефективни практики» (Добрич, 22-25.09.2014 р., форма участі – очна), «Образованието – фактор за икономически растеж и развитие на човешния капитал» (Добрич, 25.06.2015 р., форма участі – очна), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Харків, 19-21.11.2015 р., форма участі – заочна); «Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри» (Київ, 14.05.2015 р., форма участі – очна), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 27-28.02.2015 р., форма участі – очна), «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації» (Київ, 25-26.02.2016 р., форма участі – очна), «Розвиток ключових компетентностей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки» (Переяслав-Хмельницький, 29.02.2016 р., форма участі – заочна), «Съвременната наука, бизнесът и образованието» (Добрич, 27-29.06.2016 р., форма участі – очна), «Актуальні проблеми практичної психології» (Глухів, 10-11.11.2016 р., форма участі – очна), «Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі» (Переяслав-Хмельницький, 28.02.2017 р., форма участі – заочна), «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості» (Рівне, 30-31.03.2017 р., форма участі – заочна), «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (Переяслав-Хмельницький, 21.03.2017 р., форма участі – очна), «Психолінгвістика в сучасному світі – 2017» (Переяслав-Хмельницький, 26-27.10.2017 р., форма участі – очна), «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих» (Переяслав-Хмельницький, 27.02.2018 р., 29.02.2019 р.,

27.02.2020 р., форма участі – заочна); *всеукраїнських* – «Январские педагогические чтения» (Симферополь, 31.01.2013 р., форма участі – очна); «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 15-16.04. 2015 р, форма участі – заочна); *на науково-практичних семінарах*: Інституту психології імені Г. С. Костюка «Особливості навчання та розвитку персоналу організації в корпоративному університеті» (Київ, 26.10.2017 р., форма участі – очна), до 15-річчя Української асоціації організаційних психологів та педагогів праці (УАОПП) «Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні» (Київ, 1.12.2017 р., форма участі – очна).



ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Помилуйко Віри Юріївни
за темою «Психологія розвитку ключових компетентностей у дорослому віці»,
поданого на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

На базі корпоративного університету у ТОВ «Укртехінвестгаз» з 2015 по 2017 роки кандидат психологічних наук В.Ю.Помилуйко упроваджувала програму розвитку ключових компетентностей дорослих.

На заняттях корпоративного університету використовувалися різні методи роботи: рольові та імітаційні ігри; робота в міні-групах; кейси (розбір конкретних ситуацій, що ілюструють ті чи інші ідеї); різні інтерактивні вправи і техніки (інформаційні, стимуляційні, вправи з практичного виконання роботи); показ фільмів та їх обговорення тощо.

В.Ю.Помилуйко з метою розвитку досліджуваного феномену було розроблено ряд тренінгів. Блочна структура тренінгу включала теоретичну і практичну складову та сприяла формуванню у кожного учасника занять ключових компетентностей (вмінь знаходити своє місце в груповому рішенні, адекватно оцінювати ситуацію, надавати допомогу і підтримку іншим, проявляти ініціативу). Для кожного тренінгу розроблялася «Книга тренера», де визначалися цілі; попередня підготовка до проведення тренінгу; компетенції, які потрібно розвинути; правила тренінгу; ключові поняття і технології; зміст тренінгу; показники ефективності тренінгу й очікувані результати; рекомендована додаткова література тощо. У якості методичного забезпечення тренінгів розроблялися: «Зошит учасників», оціночні тести, презентації.

Розроблені В.Ю.Помилуйко тренінги і методичні комплекси до них використовуються у ТОВ «Укртехінвестгаз» у процесі організації корпоративного навчання.

Аналіз результатів дослідження, яке здійснила Віра Юріївна Помилуйко, дає змогу підтвердити високий науково-психологічний рівень науковця, практичну значимість запропонованої методики розвитку ключових компетентностей дорослих й стверджувати про доцільність її впровадження у практику роботи корпоративних університетів.

Директор ТОВ «Укртехінвестгаз»



А. В. Ватажишин



Довідка № 11/3, від 24.10.2017

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження

Помилуйко Віри Юріївни «Психологія розвитку ключових компетентностей дорослих», поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук із спеціальності 19.00.07 – вікова та педагогічна психологія

Результати дослідження Віри Юріївни Помилуйко впроваджувалися в практику роботи компанії «Бізнес-конструктор» у 2017 році. Автором розроблена та апробована на практиці комплексна діагностична методика визначення рівнів розвитку ключових компетентностей дорослих.

У результаті експерименту доведено, що дослідження В.Ю.Помилуйко є результативним і відповідає всім вимогам до організації наукового пошуку. Аналіз результатів дослідження, яке здійснила Віра Юріївна Помилуйко, дає змогу стверджувати про доцільність його впровадження в практику корпоративного навчання дорослих.

Руководитель консалтинговой компании



Антон Каспирович



Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці

01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2; т/ф. (044) 288-07-19
Р/р № 26007858 в КФАБ «Полтава банк». МФО 322562 код ЄДРПОУ 21596480

26.10.2017р. № 38/1
На № _____ Від _____

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

Дана докторанту кафедри теоретичної та консультативної психології НПУ імені М.П. Драгоманова, кандидату психологічних наук Помилуйко Вірі Юріївні в тому, що нею 26.10.2017 року в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України було проведено семінар-тренінг «Особливості навчання та розвитку персоналу організації в корпоративному університеті».

Семінар-тренінг проведено в рамках реалізації серії семінарів-тренінгів, науково-практичних семінарів, організованих Виконавчою Дирекцією УАОППП та лабораторією організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, присвячені діяльності психолога в організації.

В процесі проведення семінару-тренінгу були впроваджені авторські науково-практичні розробки.

Семінар-тренінг було проведено для менеджерів та персоналу організацій, практичних психологів та працівників науково-освітніх установ.

Результати впровадження семінару-тренінгу показали його ефективність та отримали позитивний зворотній зв'язок.

Президент УАОППП,
заступник директора
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
член-кор. НАПН України,
доктор психологічних наук, професор
Карамушка Л.М.





Міністерство освіти і науки України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»

08401, м. Переяслав-Хмельницький.

вул. Сухомлинського, 30.

тел.: (04567) 5-63-89

факс: 5-63-94

27.04.17 № 406

На № ___ від _____

Ministry of Education and Science of Ukraine
STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«PEREYASLAV-KHME LNYSKY
HRYHORIY SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»

30, Sukhomlynsky St.
Pereyaslav-Khmelnytsky
08401

tel.: (04567) 5-63-89

fax: 5-63-94

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Помилуйко Віри Юрїївни
за темою «Психологія розвитку ключових компетентностей у
дорослому віці», поданого на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Упродовж 2015-2017 рр. на базі Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» проходила апробація дисертаційного дослідження В. Ю. Помилуйко на тему: «Психологія розвитку ключових компетентностей у дорослому віці».

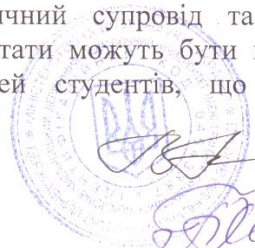
Використання науково-теоретичного матеріалу дисертації з проблеми розвитку ключових компетентностей дорослих сприяло кращому розумінню студентами сутності понять «компетентність», «компетенції», «ключові компетентності», «розвиток ключових компетентностей особистості». Автором розроблено періодизацію дорослого віку з урахуванням розвитку ключових компетентностей особистості (*рання, середня і пізня дорослість*). Результати дисертаційного дослідження В.Ю. Помилуйко знайшли практичне використання у змісті курсів «Професійна психологія», «Теорія і практика психологічного тренінгу», «Вікова і педагогічна психологія»; створенні словників: «Сучасний психолого-педагогічний словник», «Словник термінів з професійної освіти»; навчально-методичних посібників, тренінгів. Розроблене методичне забезпечення використовувалося в аудиторній роботі університету.

Результати впровадження були заслухані та схвалені професорсько-викладацьким складом кафедри психології (протокол № 9 від 10.04.2017 року).

Аналіз прикладних результатів дослідження дало змогу стверджувати про достатній науково-методичний супровід та практичну значущість цього дослідження. Його результати можуть бути використані в процесі розвитку ключових компетентностей студентів, що знаходяться у фазі ранньої дорослості.

Ректор

Завідувач кафедри



В.П. Коцур

Г.О. Хомич