

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ І ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**на тему: «ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ»**

Здобувача вищої освіти
2 курсу групи МГМУЗ
Ступень вищої освіти Магістр
Галузі знань 07 Управління та адміністрування
ОПП Менеджмент. Управління освітнім закладом
(за типом)
Спеціальності 073 Менеджмент
Семенюка Віктора Миколайовича

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне
джерело

Науковий керівник Московчук О.С.,
доктор філософії, ст.викладач

(прізвище та ініціали, посада, вчене звання, науковий ступінь)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____

(підпис)

(ініціали, прізвище)

Члени комісії _____

(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Вінниця – 2024 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	
1.1. Сутність організаторської компетентності здобувачів вищої освіти.....	8
1.2. Структура організаторської компетентності здобувачів вищої освіти...	21
Висновки до першого розділу.....	32
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	
2.1. Моделювання процесу формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.....	36
2.2. Навчально-методичне забезпечення формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.....	62
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТУ	
3.1. Програма експериментального дослідження з перевірки ефективності моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.....	76
3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи з оцінки ефективності моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.....	92
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	115
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	118
ДОДАТКИ.....	127

ВСТУП

Актуальність теми. Стратегія розвитку української освіти, спрямована на європейську інтеграцію та світову глобалізацію, знайшла своє відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», та визначила вимоги суспільства до підготовки компетентних педагогів, здатних на високому рівні реалізовувати професійну діяльність у закладах освіти. Ці вимоги першою чергою стосуються здобувачів вищої освіти, бо саме вони організовують особистісний, пізнавальний та професійний розвиток майбутніх фахівців, оцінюють результати їх діяльності, формують колектив, управляють взаємодією багатьох суб'єктів освітнього процесу в межах своїх повноважень, застосовуючи різні стилі керівництва, лідерські якості тощо.

Професійно-педагогічна діяльність майбутніх фахівців у сучасних умовах функціонування закладів вищої освіти пов'язана не лише з виконанням ними суто педагогічних функцій, а й з управлінням навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти та освітнім процесом у цілому. Сучасний фахівець зобов'язаний вміти розв'язувати проблемні педагогічні ситуації та розуміти причини їх виникнення, аналізувати та прогнозувати розвиток і саморозвиток, планувати, прогнозувати контролювати процес навчання й виховання, приймати ефективні, виважені й самостійні рішення. Отже, йдеться про специфічну функцію майбутніх фахівців у ЗВО – організаторську, ефективне виконання якої передбачає забезпечення гарантованого рівня освіченості майбутніх фахівців, досягнення ними прогнозованого результату із заздалегідь визначеними витратами ресурсів. Такі цільові настанови зумовлюють потребу педагогічної науки та практики щодо пошуку шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців і ставлять пріоритетом формування в них організаторської компетентності.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що упродовж останніх десятиліть дослідники значної уваги надають проблемі підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (К. Баханов, І. Богданов, О. Гуренко, Л. Коваль, А. Литвин, Н. Ничкало, Л. Петухова, В. Радкевич, Л. Руденко, П. Сікорський, А. Селецький, І. Соколова та ін.).

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів представлено в

дослідженнях широкого кола науковців, а саме: соціально-педагогічні та психолого-педагогічні – висвітлено в працях С. Артюха, А. Ашерова, С. Батишева, Н. Брюханової, Р. Гуревича, Е. Зеєра, І. Каньковського, О. Коваленко, В. Лабунця, Г. Сажко, та ін., методичні – Р. Горбатюка, Н. Грохольської, М. Лазарева, П. Лузан, Л. Тархан, В. Хоменка, О. Щербак та ін.

Формування організаторської компетентності в професійній підготовці різних фахівців було предметом досліджень Н. Андрущенко, А. Грушевої, Т. Гури, Ю. Дубревського, А. Клімової, В. Король, Л. Макодзей, Р. Шаповал та ін.

Питанням формування організаторської компетентності майбутніх педагогів присвячено праці В. Андрущенка, В. Бондаря, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Жигір, І. Лікарчука, В. Лугового, В. Маслова, В. Олійника, Є. Павлютенкова, М. Поташника, О. Романовського, В. Свистун, Є. Хрикова та ін.

Аналіз здобутків і результатів наукових досліджень, практики професійної підготовки майбутніх фахівців дозволив визначити суперечності між:

- підвищеними вимогами ЗВО до виконання педагогами організаторських функцій та недостатнім станом їх управлінської підготовки в закладах вищої освіти;
- потребою формування в здобувачів вищої освіти організаторської компетентності та недостатньою розробленістю змісту їх управлінської підготовки та її навчально-методичного забезпечення;
- необхідністю застосування сучасних підходів до формування організаторської компетентності майбутніх педагогів та відсутністю цілісної моделі її формування.

Актуальність проблеми дослідження, її практична значущість, необхідність розв'язання виявлених об'єктивних суперечностей зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету»**.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців.

Предмет дослідження – формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета нашого дослідження визначені такі

завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної та управлінської літератури з метою виявлення особливостей організаторської складової в професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців та з'ясування сутності основних понять дослідження.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.

3. Теоретично обґрунтувати та розробити модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.

4. Розробити й апробувати навчально-методичне забезпечення формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

5. Експериментально перевірити ефективність моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.

Для розв'язання поставлених завдань використано наступні **методи**:

-теоретичні: системний та проблемно-цільовий аналіз нормативних документів, педагогічної та управлінської літератури – для зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему та уточнення понятійного апарату дослідження; узагальнення теорії та практики професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з метою виявлення особливостей формування в них організаторської компетентності; моделювання – для розробки моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету;

-емпіричні: цілеспрямоване педагогічне спостереження за навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти під час вивчення управлінських дисциплін та її аналіз; діагностика (анкетування, тестування, бесіда, опитування)

– для оцінки рівнів сформованості організаторської компетентності фахівців; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розробленої моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету; статистичні – для встановлення наукової вірогідності отриманих результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

-вперше теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено

модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету, яка складається з цільового, методологічного, процесуального та діагностувального блоків; забезпечує результат, яким є сформована організаторська компетентність майбутніх фахівців; передбачає навчально-методичне забезпечення їх професійно-педагогічної підготовки (зміст, форми, методи, засоби навчання) та реалізується за створених організаційно-педагогічних умов (конкретизація змісту професійно-педагогічної підготовки модулями управлінського контенту; практична спрямованість професійно-педагогічної підготовки; активізація самостійної роботи здобувачів вищої освіти при вивченні управлінських дисциплін); визначено сутність понять «професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців», «організаторська компетентність здобувачів вищої освіти»;

-уточнено термінологічний апарат у контексті формування організаторської компетентності майбутніх педагогів, а саме: «професійна компетентність майбутніх фахівців», «організаторська компетентність фахівця», тлумачення яких орієнтоване на предмет дослідження; критерії та показники сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету;

-подальшого розвитку набули ідеї використання компетентнісного, діяльнісного, особистісного та системного підходів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців; наукові положення щодо формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому що створено та впроваджено в процес професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент дидактичний комплекс навчальної дисципліни «Сучасні технології управління освітньою діяльністю», що містить матеріали лекцій, практичних занять, матеріали для самостійної роботи здобувачів вищої освіти, контрольно-діагностувальні матеріали.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати кваліфікаційної роботи обговорювалися на звітній науковій конференції у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, а також опубліковано у збірнику наукових праць здобувачів та магістрантів «Педагогічний пошук».

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (99 найменувань). Загальний обсяг – 143 сторінок, з них основного тексту – 117 сторінок. Ілюстративний матеріал подано у 12 таблицях.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

1.1. Сутність організаторської компетентності здобувачів вищої освіти

Високоєфективна система освіти є одним з основних чинників забезпечення сталого зростання економіки та суспільства нашої держави. Мета її реформування – забезпечення якісного перетворення підготовки майбутніх фахівців в умовах ринку з урахуванням євроінтеграції та глобалізації [11; 25; 29; 40]. Тож сучасні зміни, які відбуваються в системі вищої педагогічної освіти в Україні, призвели до її внутрішньої кризи, і це першою чергою стосується підготовки педагогічних кадрів.

Натепер фахівці все частіше звертають увагу на «soft skills» фахівців («гнучкі» або «м'які» навички) – соціально-психологічні, надпрофесійні навички, прояв яких складно відстежити, перевірити та наочно продемонструвати (комунікативні та управлінські) та до яких відносять: комунікації (уміння слухати, обговорювати, домовлятися, презентувати свої ідеї); критичне мислення (вміння адаптуватися, вирішувати проблеми, бажання вчитися, логічне мислення); лідерство (вміння управляти конфліктами, приймати рішення, давати зрозумілий фідбек, навчати); позитивний настрій (впевненість, енергійність, ентузіазм, терплячість, повага до інших); роботу в команді (вміння приймати зворотний зв'язок, справлятися зі складними ситуаціями); робочу етику (мотивація, робота з декількома завданнями відразу, планування, наполегливість). Тобто «soft skills» – це універсальні здібності, уміння й навички, які допомагають людині розвиватися, в тому числі й професійно (розвивати «тверді» навички – «hard skills», які необхідні для виконання професійних завдань) [5; 38; 40]. Саме тому особливої уваги заслуговує розвиток soft skills у здобувачів вищої освіти, які працюють з усіма учасниками освітнього процесу й повинні мати навички побудови взаємовідносин з ними, а саме управляти діяльністю здобувачів вищої освіти, співпрацювати з колегами, адміністрацією, батьками, громадськістю. Важливими в цьому аспекті є й навички самопрезентації, самоменеджменту, тайм-менеджменту, готовність творчо розв'язувати педагогічні завдання, виявляти лідерські якості, критично мислити тощо.

Не менш важливим для майбутніх педагогів є й emotional intelligence – емоційний інтелект, який передбачає наявність навичок: розпізнавання емоцій і розуміння намірів інших людей, адекватно до ситуацій, що змінюються; управління

власними емоціями і станами; впливу на емоції та емоційний стан оточуючих. Завдяки наявності цих умінь майбутні педагоги зможуть емоційно адаптуватися та пристосовуватися до соціального оточення [14; 28].

Науковець І. Каньковський зазначає, що сьогодення вимагає саме управління процесами навчання, виховання, розвитку та формування особистості майбутнього фахівця [54, с. 56]. Аналізуючи зміст управлінської діяльності, дослідник характеризує низку його інструментальних функцій: операційна (розпізнавальна, константувальна, аналітична, узагальнювальна, систематизаційна, випробувальна); проєктувальна (прогностична, пошукова, аналітична, ієрархізації і структурування, дозування, формоутворення, системоутворення, адаптивна, нормативна, укладацька, графічна, обчислювальна і раціоналізаторська тощо); організаційна (рекреаційна, підготовча, розподільна, нормувальна, звітувальна, регламентувальна і життєзабезпечення); контролювальна (вимірювальна, порівняльна, оцінювальна, облікувальна, наглядова тощо). Виконання всього комплексу вищезазначених функцій дозволяє майбутньому фахівцю трансформувати предмет праці у необхідний продукт [54, с. 57]. Проте важливими в управлінні освітнім процесом, розвитком, навчанням й вихованням здобувачів вищої освіти ЗВО вважаємо саме організаційну й контролювальну функції.

В. Хоменко також акцентує увагу на важливості управлінської функції в професійній діяльності майбутнього фахівця. До управлінської діяльності автор відносить планування, прогнозування, програмування, організацію, регулювання, контроль, стимулювання, корекцію та аналіз педагогічного процесу [97, с. 78]. Ми погоджуємося з дослідником щодо необхідності здійснення саме планування, прогнозування, аналізу та контролю в управлінні майбутніми фахівцями освітнім процесом, навчанням, вихованням, розвитком здобувачів вищої освіти в ЗВО.

Загалом можна сказати, що в педагогічній теорії та практиці все частіше виникає проблема щодо необхідності управлінської діяльності у ЗВО. Це пов'язано як з розвитком організаційно-управлінської складової, так і з появою теорії педагогічного менеджменту – управління освітнім процесом, навчанням, вихованням й розвитком здобувачів вищої освіти у ЗВО. Все це також пояснюється тим, що останнім часом все більше дослідників трактують освітній процес як процес управління навчально-виховною діяльністю здобувачів вищої освіти [19, с. 89].

Так, Н. Хміль, освітній процес розглядає як зміну стану системи «педагог – студент», що є лише частиною системи управління більш високого порядку – суспільної організації, яка повинна підпорядковуватися тим же законам і принципам лише зі зміною масштабів управлінської діяльності, методів і засобів управління й організації. Виходячи з цього положення наукове управління педагогічним процесом розглядається авторкою як готовність педагога «витягти зі стану педагогічного процесу необхідну інформацію та побудувати управлінський вплив відповідно до конкретних умов» [96, с. 214].

В. Андрущенко визначає управління освітнім процесом як «планомірний порядок дій, що приводять динамічну систему навчання до досягнення заданих результатів» [2, с. 12]; Я. Балюбаш – як складову педагогічного управління, як «процес перекладу педагогічних ситуацій чи процесів систем з одного стану в інші, відповідні до поставленої мети» [10, с. 92].

Слушну думку стосовно навчальної діяльності висловлює М. Михайліченко, розглядаючи її як вид управлінської діяльності, за якої взаємодія між викладачем і студентом реалізується за допомогою педагогічного спілкування [75, с. 214].

Нам імпонує твердження Н. Тализіної про необхідність використання в процесі навчання циклічного управління, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління (мета – дія – результат; нова мета – нова дія – новий результат, далі цикл повторюється) [93, с. 45]. Наприклад, у процесі управління засвоєнням знань потрібно встановити, чи засвоїли здобувачі вищої освіти інформацію, чи вони її усвідомили, чи навчилися узагальнювати знання й робити висновки. Якщо цього не відбувається, педагог має аналізувати цей процес, виявляти причини, корегувати навчальну програму, щоб отримати позитивний результат [45,68]. Відтак, важливими вважаємо аналітичну й контрольню-діагностувальну функції управління освітнім процесом у професійно-педагогічній діяльності.

Отже, виходячи з усього вищезазначеного можна стверджувати, що продуктом праці майбутніх фахівців, як управлінців освітнім процесом, навчанням, вихованням, розвитком здобувачів вищої освіти у ЗВО є інформація про цей процес; знаряддям праці – слово, мова; результатом – рівень професійної підготовки студентів; об'єктом управління, згідно О. Байбакової, – пізнавальна діяльність

студента [9, с. 14]. Тобто відсутність стійкої науково-методичної системи управління навчальною діяльністю студентів призводить до зниження рівня взаємодії між ними та педагогом, а отже, до зниження якості підготовки майбутніх фахівців (кваліфікованих фахівців) у закладах вищої освіти.

У контексті нашого дослідження управління освітнім процесом у ЗВО можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між педагогом і здобувачем вищої освіти, у результаті якого в студента формуються певні знання й уміння на основі його власної активності, а педагог створює для цієї активності всі необхідні умови, планує, аналізує, організовує, направляє, контролює та коректує її [46; 39]. Проте, як зазначає І. Дроздова, «сьогодні педагоги не вміють формувати команду (колектив), будувати свою працю з орієнтацією на отримання кінцевого результату, організовувати привабливе освітнє середовище, використовувати мотиви поведінки студентів, що призводить до втрати інтересу щодо навчання у значної частини підростаючого покоління. У педагогів низький рівень виконавської й управлінської культури, відсутнє розуміння власної відповідальності за кінцевий результат навчання» [43, с. 93]. Тож, у нашому дослідженні звертаємо особливу увагу на необхідності здійснення майбутніми педагогами мотивації навчання, виховання й розвитку здобувачів вищої освіти в освітньому процесі.

На переконання Д. Серікова, більшість педагогів орієнтовані на процесуальний бік навчання та не враховують важливість усвідомлення студентами загальних навчальних цілей. Відсутність чітких цілей означає послаблення мотивації, координації та синхронізації всіх чинників навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Імовірність досягнення ними високих результатів розвитку, навчання та виховання в такому разі невисока, оскільки ці результати не визначаються заздалегідь спланованими цілями. Діяльність педагога стає неекономічною, орієнтованою на виконання великого обсягу навчальної роботи. Тактичні завдання превалюють над стратегічними, викладач переважно реагує на зміну педагогічної ситуації, а не прогнозує її [90, с. 124]. Відтак важливою є стратегічна функція педагогів та зокрема уміння здійснювати цілепокладання в освітньому процесі. Ми згодні з З. Кармановою, яка стверджує, що в процесі управління засвоєнням знань педагогу потрібно встановити, чи навчилися здобувачі вищої освіти узагальнювати та зіставляти факти, робити висновки, критично аналізувати отримані відомості;

знати, як вони засвоюють матеріал підручника, чи вистачає їм часу на засвоєння тощо. Тобто, ефективність освітнього процесу багато в чому залежить від того, наскільки педагог орієнтує себе не тільки на формування в учнів певного багажу знань, а й на розкриття їхніх потенційних здібностей до самостійної діяльності, умінь орієнтуватись у складних життєвих ситуаціях. Викладачеві потрібно знайти оптимальний управлінський аспект в організації навчання студентів, за якого він не домінує, а супроводжує навчальну діяльність, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей учнів, умінь творчо користуватися й засвоювати навчальну інформацію, аналізувати проблему, ставити та розв'язувати завдання, формувати уміння й розвивати навички [76. с. 24].

Таким чином, можна стверджувати, що провідна роль майбутніх фахівців у професійно-педагогічній діяльності полягає в управлінні освітнім процесом, навчанням, вихованням і розвитком студентів, а саме: педагог керує процесом структурування інформації, дій, процесом їх засвоєння студентом. Це управління ґрунтується на так званій «кооперативній» взаємодії студента й педагога, яка орієнтована на прийняття та погодження ними освітніх цілей із досягнення прогнозованих результатів навчання учня, яке має персоніфікований зв'язок з особистістю як педагога, так і здобувача вищої освіти.

Д. Козлов, переймаючись проблемами управління освітнім процесом, виділяє його особливі риси – «свідомий та планомірний вплив, який завжди превалює над стихійним регулюванням; наявність причинно-наслідкових зв'язків між керуючою підсистемою (педагог) і об'єктом управління (здобувач вищої освіти); динамічність або здатність керованої підсистеми переходити з одного якісного стану в інший; надійність, тобто здатність системи виконувати задані управлінням функції за певних умов протікання процесу; стійкість – здатність системи зберігати рух за вказаною траєкторією, підтримувати намічений режим функціонування, незважаючи на різні зовнішні та внутрішні зміни» [62, с. 161].

Погоджуємось з Н. Клокар, який визначає важливі характеристики управлінської діяльності педагога: виявлення та типологізація проблем, які впливають на освітній процес і його підсистеми (у тому числі підсистему діяльності учнів), включаючи всі види чинників (соціокультурне середовище, систему освіти, внутрішні стани суб'єктів освіти); цілісне бачення педагогічної системи та взаємодії

її окремих елементів у процесі їх функціонування та розвитку; управління, стимулювання, планування та проектування діяльності учнів [57, с. 42].

М. Кадемія до завдань підвищення ефективності управління процесом навчання та виховання здобувачів вищої освіти відносить:

- у сфері ухвалення та реалізації рішень: планування власної діяльності та діяльності студентів; оформлення управлінських рішень: складання відповідних планів і програм з чітким визначенням змісту роботи, термінів виконання, відповідальних; підготовка й ухвалення управлінських рішень, інструктування, підбір виконавців, розподіл обов'язків відповідно до їхніх морально-психологічних і професійних якостей; регулювання та корекція діяльності щодо реалізації завдань, визначених для виконання; здійснення поточного та підсумкового контролю, обліку в ході виконання управлінського рішення; аналіз діяльності учнів, учнівських колективів;
- у сфері створення умов, необхідних для виконання рішень, завдань, досягнення педагогічної мети: створення морально-психологічного клімату в учнівському колективі, що здійснює сприятливий вплив на реалізацію завдань їх навчання та виховання; налагодження позитивного педагогічного та професійно-ділового спілкування в ході реалізації управлінських рішень;
- у сфері підвищення ефективності управління: розробка перспективних напрямів професійної та психолого-педагогічної діяльності та відбір способів самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, самоконтролю тощо; формування індивідуального стилю професійної діяльності класного керівника, що базується на максимальній реалізації індивідуальних властивостей педагога й оптимально враховує особливості студентського та педагогічного колективів [51, с. 98].

Стосовно особливостей управлінської діяльності майбутніх педагогів, які мають справу з професійною підготовкою майбутніх кваліфікованих фахівців, потрібно зазначити, що вона здійснюється й у виробничих, і в навчальних умовах. Управлінська діяльність забезпечує встановлення зв'язків між теоретичними та виробничими завданнями, між професійними знаннями та виробничою діяльністю, тому має комплексний та багатоплановий характер [54; 93].

Підсумовуючи аналіз літературних джерел стосовно специфіки управління освітнім процесом, зазначаємо, що фахівці мають забезпечити цілеспрямоване

виконання здобувачами вищої освіти навчальних і виробничих завдань, домагатися чіткого визначення цілей і завдань навчально-професійної діяльності, мотивації цієї діяльності, вирішення питань стратегії та тактики навчання, виховання й розвитку здобувачів вищої освіти, забезпечувати умови для їх ефективної освіти.

Ми вважаємо, що сучасна система освіти орієнтована на підготовку компетентного фахівця, готового до роботи в умовах постійно зростаючої конкуренції на ринку праці, здатного до практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок у професійній діяльності [30; 81; 87]. Сьогодні з цією метою триває розробка стандартів вищої освіти нового покоління, зорієнтованих на компетентнісний підхід і узгодження їх із новою структурою освітніх рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій [14, с. 48]. Саме тому професійна підготовка майбутніх фахівців пов'язана з формуванням у них, насамперед, професійної компетентності.

Чисельні трактовки поняття «професійна компетентність» фахівця свідчать про багатоаспектність підходів до її визначення та змістового наповнення.

Науковці, які тлумачать професійну компетентність з точки зору особистісного підходу визначають її як сукупність особистісних якостей, особистісну характеристику, властивість особистості, особистісне новоутворення, інтегровану якість особистості, готовність до здійснення професійної діяльності тощо [51; 54; 67].

Так Н. Гаврилюк вважає, що професійна компетентність – це специфічно-фаховий, системний, практично спрямований комплекс рис, розвиток яких обумовлюється особливостями функціонування стильової, мотиваційної та інструментальної сфер особистості [26, с. 63]; В. Гладкова – інтегральна професійно-особистісна характеристика, зумовлена здатністю виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у соціумі на даний момент норм і стандартів [28, с. 264].

Водночас зауважимо, що дослідники підходять до поняття «професійна компетентність» і з позицій оцінної категорії, що визначає рівень розвитку здатності фахівця формулювати власні судження, адекватно та відповідально приймати рішення, що приводять до розв'язання поставлених цілей. У цьому аспекті В. Ягупов та В. Свістун розглядають професійну компетентність як «поєднання

теоретичної та практичної підготовленості майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності, як основний показник наявного в нього розвиненого професійного мислення» [31, с. 60]; Т. Гуманюк – як «інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості» [33, с. 67].

Представники акмеологічного підходу акцентують увагу на тому, що професійна компетентність передбачає володіння на досить високому рівні власне професійною діяльністю в певній галузі, здатність нести професійну відповідальність за результати своєї праці, уміння професійно спілкуватися й проєктувати свій подальший професійний розвиток. У цьому ракурсі професійну компетентність розглядають І. Драч – як необхідну умову досягнення професіоналізму, що дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю [42, с. 4]; М. Діденко – як компонент професійного потенціалу особистості [37, С. 203].

Певний інтерес викликають трактування категорії «професійна компетентність» з точки зору діяльнісного підходу, відповідно до якого її переважно корелюють з поняттям «готовність». Зокрема, Д. Козлов розглядає професійну компетентність як «інтегральну професійно-особистісну характеристику, що зумовлює здатність і готовність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів і вимог» [62, с. 159]; Л. Полещук – «інтегративну якість фахівця, який виявляє готовність до ефективної професійної діяльності» [87, с. 90]; Н. Леонова – показник готовності фахівця до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням устояних професійно важливих якостей і досвіду [70, с. 114].

Різні підходи до тлумачення сутності професійної компетентності пояснюються тим, що визначення даного поняття динамічне й багатогранне. Його значення трансформується відповідно до змін, що відбуваються в суспільстві та освіті. Погоджуємося з думкою науковців про те, що професійна компетентність формується на засадах діяльнісного та особистісного підходів, тому передбачає сформованість у майбутніх фахівців практичних умінь та навичок на основі теоретичних знань, значущих особистісних якостей, професійних мотивів та

цінностей які забезпечують високий рівень самоорганізації фахівця та зумовлюють його готовність до виконання різноманітних професійних обов'язків.

У кваліфікаційній роботі під професійною компетентністю фахівця будемо розуміти інтегровану якість особистості, яка передбачає формування практичних умінь та навичок на основі теоретичних знань, розвиток професійних мотивів і цінностей, значущих особистісних якостей та забезпечує здатність виконувати професійні функції, самостійно розв'язувати професійні проблеми та ситуації.

Характеризуючи професійну компетентність здобувачів вищої освіти, дослідники виділяють такі її складові [40; 46; 54; 67; 95]:

- методологічна, як прагнення здобувачів вищої освіти до вдосконалення професійних компетенцій, володіння системними основами функціонування об'єктів професійної діяльності в освітній та виробничій сферах;

- проектувальна, яка виражається у здатності здобувачів вищої освіти забезпечити педагогічний або виробничий процес відповідною нормативною документацією, програмами, планами й інноваційними проєктами;

- комунікативна – володіння здобувачами вищої освіти ефективними прийомами, способами, методами, засобами міжособистісного спілкування в педагогічному середовищі, сформованість культури професійного мовлення та публічного виступу;

- дидактична – уміння навчати здобувачів вищої освіти спецпредметам та спецтехнологіям, сукупність методичних знань, умінь і навичок, індивідуальних, суб'єктних і особистісних якостей; здатність проєктувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати та контролювати навчання, виховання та розвиток учнів, а також організовувати та проводити аудиторну та позааудиторну роботу;

- спеціальна, що передбачає глибокі знання й широку ерудицію в предметній галузі, нестандартне креативне професійне мислення, володіння творчими методиками, технологіями та методами розв'язання різноманітних завдань;

- творча (креативна) – впровадження елементів творчості під час організації професійної діяльності, реалізація нестандартних підходів до виконання професійних обов'язків, впровадження власних оригінальних ідей щодо розв'язання педагогічних ситуацій;

-нормативно-правова – знання трудового законодавства, освітніх та галузевих норм і стандартів, здійснення професійної діяльності у правовому полі;

-науково-дослідна – досвід у розв’язанні актуальних наукових проблем, розширенні професійних знань, що формуються в студентів у процесі навчання та формуванні практичних навичок ведення самостійної наукової роботи;

-управлінська (менеджерська) – управління пізнавальною діяльністю суб’єктів навчального процесу, підтримка їх професійного розвитку, сприяння розвитку їх творчої ініціативи, раціоналізації, винахідництва, впровадження досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогічної й галузевої науки і техніки, використання передового педагогічного досвіду, допомога у створенні робочої та навчальної атмосфери для тих, хто навчається або працює.

Враховуючи усе вищезазначене, організаторську компетентність будемо розглядати як складову професійної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.

У психолого-педагогічній літературі наявний доробок сучасних авторів у визначенні понять «організаторська компетентність фахівця» та «організаторська компетентність педагога» [12; 40; 42; 43].

Організаторську компетентність дослідники трактують як здатність фахівця виконувати управлінську діяльність [43; 85].

Так Ф. Хміль зазначає, що організаторська компетентність фахівця – це здатність ефективно проєктувати та здійснювати управлінську діяльність з використанням знань, умінь і навичок, а також мотивації та особистісних якостей необхідних для успішного управління [96, с. 45].

А. Таюрський пояснює організаторську компетентність як готовність і здатність фахівця виділяти, точно формулювати, цілісно та глибоко аналізувати проблеми закладу освіти і знаходити з великого числат альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний підхід щодо конкретної ситуації [93, с. 36].

Організаторську компетентність розглядають як здатність вирішувати управлінські завдання й проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей, сукупності професійно-

особистісних здібностей і операційно-технологічних характеристик управлінських умінь, які забезпечують прийняття управлінських рішень [91, с. 7]).

Тож спираючись на результати аналізу наукових джерел, організаторську компетентність фахівця в кваліфікаційній роботі будемо розуміти як інтегровану якість особистості, що виражається у сформованості управлінських мотивів та цінностей, вмінь та навичок, знань, професійно важливих якостей особистості, які дозволять ефективно здійснювати управлінську діяльність (ставити цілі, планувати, прогнозувати результати, організовувати, контролювати, здійснювати аналіз, приймати управлінські рішення) та самостійно розв'язувати управлінські проблеми та ситуації у професійній діяльності.

Наукова категорія «організаторська компетентність педагога» тлумачиться І. Коробейніковою як «готовність до діалогу позицій суб'єктів освітнього процесу» [78, с. 43]. Її розглядають і як вид професійної компетентності, який забезпечує повну та продуктивну реалізацію педагогом управлінського циклу, що регулює оптимальне досягнення цілей освітнього процесу [78, с. 46].

Заслуговує на увагу твердження І. Сенновського про те, що науково обґрунтована діяльність педагога потребує уточнення та розширення його професійної компетентності, оскільки вона нині доповнюється такими функціями як прогнозування, моделювання, планування, пов'язане із прийняттям управлінських рішень на основі діагностики в межах освітнього моніторингу, регулювання навчальної діяльності учнів і рефлексивних процесів [93, с. 43].

Як універсальну особистісно-професійну характеристику педагога, що виражається в його готовності до реалізації рівних прав студентів на отримання якісної освіти, у володінні управлінськими функціями, в досвіді організації взаємодії учасників освітнього процесу для досягнення цілей, організаторську компетентність розглядає Л. Суф'янова [85, с. 23].

Ми згодні з визначенням О. Заславської та Є. Маторіна і вважаємо, що організаторська компетентність педагога – це складна індивідуально-психологічна властивість, що включає вміння самовизначатися, ставити ситуативну мету, вибирати адекватні засоби її досягнення, самостійно приймати рішення, організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, рефлексувати власну діяльність і організувати рефлексію діяльності всіх учасників освітнього процесу

[78; 93].

Ю. Лебедева під організаторською компетентністю розуміє вміння та навички в галузі управління; теоретичні та практико-орієнтовані знання, здійснення випереджаючого планування та моделювання; прогнозування процесів навчання; управління власною діяльністю; управління діяльністю студентів у процесі навчання; управління відбором і реалізацією технологій навчання; управління відбором змісту навчання; реалізації управлінських функцій у процесі навчання через вдосконалення індивідуальних особистісних якостей; самостійного набуття нових знань і умінь в галузі управління; вдосконалення професійної компетентності на основі осмислення ходу та результатів власної діяльності [76, с. 51].

Сутність організаторської компетентності майбутніх фахівців О. Байбакова вбачає в здатності організувати освітній процес у закладах освіти за правилами управління (педагогічний менеджмент). Дослідниця називає елементи організаторської компетентності майбутніх фахівців: обізнаність в менеджерських проблемах; сформовані уявлення про структуру управлінської діяльності; знання етапів педагогічного менеджменту; уявлення про різноманіття методів керування студентським і педагогічним колективами, уміння їхнього вибору й застосування [9, с. 14].

На переконання Г. Козаченко, «в процесі реалізації управлінських дій викладач намічає програму проведення проблемно орієнтованого педагогічного аналізу; визначає порядок пошуку, збору, переробки, використання, зберігання інформації; розподіляє права, обов'язки та повноваження його учасників; знаходить ресурс для зміни процесу, оцінює результативність аналізу на основі уточнення причинно-наслідкових зв'язків; забезпечує формування бази даних у заданому технологічному режимі, усуває негативні відхилення» [61, с. 38].

Аналіз вищезазначених поглядів, наукових стверджень та їх узагальнення дало нам підстави розглянути організаторську компетентність здобувачів вищої освіти педагогічного університету як дієвий механізм ефективного виконання ними професійних функцій, пов'язаних насамперед з питаннями управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у закладі вищої освіти.

Такий педагог має не стільки навчати, виховувати чи розвивати майбутніх фахівців, скільки організовувати їх освітній процес та управляти ним (діагностувати

та аналізувати рівні підготовленості здобувачів вищої освіти, планувати, проєктувати й прогнозувати результати професійної підготовки, організовувати й обґрунтовувати етапи та стадії навчання тощо) [72; 99]. Наприклад, у процесі заняття педагог і здобувач вищої освіти знаходяться в умовах навчально- педагогічної ситуації, яка поєднує їх як суб'єктів педагогічної та навчальної діяльності. При цьому педагог повинен уміти прийняти рішення про способи впливу на студента з тим, щоб сприяти його просуванню в навчанні, розвитку та вихованні, тому очевидною стала позиція педагога як організатора пізнавальної діяльності, керівника проєктної діяльності, учасника мережевої професійної взаємодії, наставника, коучера, консультанта, а в цілому – менеджера освітньо-виховного процесу в межах навчальної групи здобувачів вищої освіти.

Розглянувши існуючі в науці уявлення, зроблено висновок про те, що організаторська компетентність здобувачів вищої освіти педагогічного університету проявляється в напрямку навчально-виховної діяльності з метою управління, корекції та оцінки розвитку пізнавальної активності, умінь та навичок, особистісних якостей. До того ж майбутні фахівці мають управляти власною діяльністю, ставити ситуативні цілі, вибирати засоби їх досягнення, методи і прийоми навчання залежно від ситуації, знаходити шляхи розв'язання проблем у колективі. Викладач не просто передає інформацію здобувачам вищої освіти, він створює різні проблемні ситуації в процесі навчання, при розв'язанні яких студенти набувають знання, вміння і навички, необхідні для майбутньої професії та життя в сучасному суспільстві. Якісне виконання цих дій можуть здійснювати лише компетентні в даній галузі фахівці [63; 78; 95]. Така диференціація професійних завдань потребує вмілого використання засобів управління, спрямованих на досягнення запланованого результату в навчанні, вихованні та розвитку майбутніх кваліфікованих фахівців, що, на нашу думку, сприяє осмисленню важливості формування в майбутніх фахівців організаторської компетентності.

Відтак, ми стверджуємо, що організаторська компетентність здобувачів вищої освіти педагогічного університету – це інтегрована якість особистості, що виражається у сформованості в процесі професійно-педагогічної підготовки управлінських мотивів та цінностей, умінь та навичок, знань, професійно важливих якостей особистості, які дозволять ефективно здійснювати управлінську діяльність

(ставити цілі, планувати, прогнозувати результати, організовувати, контролювати, здійснювати аналіз, приймати управлінські рішення) та самостійно розв'язувати професійні управлінські проблеми та ситуації з результативного навчання, виховання та розвитку майбутніх кваліфікованих фахівців у закладі вищої освіти.

1.1. Структура організаторської компетентності здобувачів вищої освіти

Вирішення проблеми ефективного формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету залежить від з'ясування її структури.

Дослідники переважно визначають чотири основні компоненти в структурі організаторської компетентності майбутніх фахівців: мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), діяльнісний (операційний, функціональний), когнітивний та особистісний.

Так В. Коваль, Н. Тверезовська, Г. Чередниченко до загальної структури організаторської компетентності, крім мотиваційного, діяльнісного, когнітивного включають рефлексивний компонент, спрямований на аналіз, самоаналіз, осмислення, оцінку й рефлексію власної діяльності, поведінки, вчинків, спілкування, стосунків з оточенням [59; 98]; В. Свистун – творчий (креативний), спрямований на розвиток здатності до творчості у вирішенні професійних завдань, творчий прояв особистості в професії [89]; О. Мармаза – організаційний [93, с. 48]; Я. Балюбаш – комунікативний [10, с. 18].

Зіставлення різних точок зору науковців щодо структури організаторської компетентності майбутніх фахівців дозволяє визначити структурні елементи організаторської компетентності здобувачів вищої освіти, а саме: мотиваційний (сукупність мотивів і цінностей управлінської діяльності), діяльнісний (управлінські уміння та навички практичного вирішення управлінських проблем і ситуацій), когнітивний (комплекс управлінських знань та розуміння сутності управлінської діяльності); особистісний (сукупність професійно важливих якостей особистості).

Охарактеризуємо зміст кожного з виділених компонентів.

Мотиваційний компонент – відбиває ставлення майбутніх фахівців до управлінської діяльності, виражене в цільових установках, заснованих на системі управлінських цінностей [59, с. 165].

Слід визначити, що мотивація – це процес спонукання людини до діяльності з метою досягнення цілей, система мотивів та поведінки суб'єкта діяльності [80]. Вплив мотивації на поведінку людини залежить від безлічі чинників, але головним у мотивації є її нерозривний зв'язок з потребами людини. Вона робить поведінку людини цілеспрямованою. Забезпечення ж мотиваційного супроводу освітнього процесу – важливе завдання педагогічної науки, спрямоване на розвиток пізнавальної активності студентів [13, с. 204].

Усе зазначене повною мірою стосується й здобувачів вищої освіти, тому, погоджуючись з І. Кулініч, зазначаємо, що мотивація управлінської діяльності займає провідне місце у формуванні професійної спрямованості та схильності майбутніх фахівців до управління освітнім процесом у закладі вищої освіти [68, с. 224].

Відтак, мотиваційний компонент зумовлений важливістю позитивної мотивації майбутніх фахівців до управлінської діяльності, яка є важливою складовою спрямованості їх особистості на виконання цієї діяльності. Він характеризується активним прагненням майбутніх фахівців до пізнання, спілкування, самовизначення, самовдосконалення, підвищення власної управлінської компетентності. Інтерес до управлінської діяльності стимулює особистісне зростання, прагнення до більш повної самореалізації в ній, до кар'єрного зростання; підвищення власного соціального статусу та кваліфікації.

До складу мотиваційного компоненту також входить сукупність ціннісних орієнтацій в управлінській діяльності, а його основу складає мотивація досягнень, показники управлінського самовизначення та професійної спрямованості, інтерес до управлінської діяльності в професійній освіті та до управлінських дисциплін [29, с. 15].

Стосовно професійної спрямованості особистості, її трактують як особливе прагнення застосовувати свої знання в обраній професійній сфері, у якій виражається позитивне відношення до оволодіння управлінськими знаннями і вміннями, бажанням вдосконалювати свою фахову підготовку тощо [2, с. 11].

Важливими є й професійні переконання, бо вони забезпечують послідовність у професійних діях, цілеспрямованість у роботі та спілкуванні зі студентами та колегами.

Звідси висновок: мотиваційний компонент організаторської компетентності студентів педагогічного університету включає інтерес до управлінської діяльності в закладах вищої освіти та до вивчення управлінських дисциплін; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями та навичками, здобуття управлінських знань, реалізації управлінських здібностей і можливостей, розвитку особистісних якостей; ціннісні орієнтації в управлінській діяльності.

Діяльнісний компонент організаторської компетентності являє собою способи діяльності, необхідні майбутнім фахівцям для управління освітнім процесом. Він охоплює способи управлінських дій, операції (засоби, форми, методи, прийоми, технології управлінського впливу, сформовані на рівні умінь та навичок).

Ми поділяємо думку Т. Гуманюк про те, що діяльнісний компонент організаторської компетентності фахівця має базуватися на загальній структурі діяльності людини, що зумовлює її мету, дії, операції її досягнення, вміння, навички реалізації управлінських функцій; виконання видів управлінської діяльності [33, с. 68].

Поняття «уміння» досить широко представлене в психолого-педагогічній літературі. Так В. Крижко трактує уміння як здатність до певної діяльності, що визначається обсягом та змістом набутих знань, сформованістю відповідних навичок та здатністю застосувати їх відповідно до мети діяльності [65, с. 191]; І. Кулініч – як здатність людини продуктивно та у визначений час виконувати дії для перетворення предмета на продукт у нових умовах [68, с. 28].

У цьому аспекті А. Клімова наголошує на тому, що уміння проявляється в діяльності, яка має свідомий характер і ґрунтується на процесах мислення. Уміння базуються на усвідомленні взаємозв'язків між метою діяльності, принципами, умовами та способами її виконання [56, с. 162].

На наше переконання, майбутні фахівці повинні управляти навчальною, виховною та виробничою діяльністю, приймати обґрунтовані та компетентні рішення, здійснювати систему заохочень і покарань, передбачати тенденції розвитку їх особистості.

У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне виділити такі групи умінь в діяльнісному компоненті організаторської компетентності студентів педагогічного університету [4; 5; 8;12]:

-інформаційно-аналітичні – відбирати навчальну інформацію та аналізувати її; аналізувати навчально-програмну документацію, технології навчання, засоби діагностики та вимірювань знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти; аналізувати причини відхилення в реалізації запланованих цілей навчання, зовнішні та внутрішні потреби студентів;

-планувально-прогностичні – планувати роботу здобувачів вищої освіти; визначати терміни й організаторів або відповідальних за проведення запланованих заходів; визначати стратегічні та тактичні цілі управління навчанням, вихованням та розвитком здобувача вищої освіти, освітнім процесом (планувати виконання головних та другорядних завдань, розробляти послідовність їх виконання, визначати місце та час, засоби виконання, терміни виконання, визначати відповідальних за виконання завдань тощо); проєктувати та створювати педагогічні ситуації, адекватно та швидко реагувати на їх зміни; генерувати та впроваджувати перспективні ідеї; проєктувати комплекс навчально-професійних цілей, завдань; конструювати зміст навчального матеріалу; проєктувати й оснащувати освітньо-просторове середовище для теоретичного та практичного навчання майбутніх фахівців; розробляти навчально-програмну документацію підготовки майбутніх фахівців; проєктувати, адаптувати та застосовувати індивідуалізовані, діяльнісні та особистісно орієнтовані технології та методики професійного навчання майбутніх фахівців; проєктувати й організовувати комунікативні взаємодії й управління спілкуванням; проєктувати форми, методи та засоби контролю результатів процесу підготовки майбутніх фахівців;

-лідерські – організовувати діяльність здобувачів вищої освіти щодо виконання конкретних завдань (знайомити з планом підготовки та виконання завдання; розподіляти відповідальних по ділянках роботи, ставити перед ними організаційні завдання; застосовувати комплекс дидактичних засобів для підготовки майбутніх фахівців; захоплювати студентів перспективою і результатами виконання завдання; висувати вимоги до якісно-кількісних параметрів виконання завдання; налагоджувати отримання інформації про хід виконання завдання; організовувати допомогу і взаємодопомогу студентів у процесі підготовки та виконання завдання; організовувати оперативний аналіз ходу підготовки і виконання завдання тощо); організовувати взаємодію із зовнішнім середовищем, батьками, громадськістю;

створювати ефективну управлінську команду; готувати й приймати ефективні рішення в умовах невизначеності; створювати умови для максимальної зацікавленості студентів у результатах навчання, виховання;

-операційні – координувати діяльність всіх суб'єктів освітнього процесу; узгоджувати дії студентів та встановлювати гармонію в колективі; управляти відбором і реалізацією технологій навчання, формуванням змісту навчання, доббором засобів навчання; формувати інтелектуальне, культурно-освітнє та науково-творче оточення в студентському колективі;

-діагностувальні – аналізувати, моніторити освітній процес; організовувати внутрішній контроль та оцінювання результатів діяльності студентів (визначати недоліки та переваги процесу підготовки та виконання завдання, якість досягнення поставлених цілей; оцінювати досягнуті результати та якість виконання завдання відповідальними особами і всім колективом; робити висновки щодо виконаної роботи; визначати шляхи подальшого вдосконалення праці здобувачів вищої освіти, порівнювати досягнуті результати з поставленою метою); здійснювати педагогічний аналіз ресурсів та бачити ефективність вжитих заходів; давати кількісну й якісну оцінку результатам освітнього процесу;

-уміння самоменеджменту – встановлювати міжособистісні зв'язки; погоджувати власні дії з діями студентів; вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях; управляти власним часом; вибрати потрібний напрямок і форми діяльності для професійного зростання, самовдосконалення та саморозвитку; підтримувати свій авторитет.

Отже, діяльнісний компонент професійної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету являє собою взаємопов'язаний комплекс управлінських умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію управлінських функцій: інформаційно-аналітичних, планувально-прогностичних, лідерських, операційних, діагностувальних, самоменеджменту; наявність досвіду управлінської діяльності (здатність визначати стратегію навчальної діяльності здобувача вищої освіти; здійснювати педагогічний і прогностичний аналіз, проєктувати цілі, планувати, організовувати та контролювати освітній процес, виховання, розвиток, навчально-пізнавальну діяльність студентів; здатність до прийняття управлінських рішень у стратегічній, тактичній та оперативній перспективі).

Наступним виділено когнітивний компонент організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету, який включає сукупність науково-теоретичних знань про управлінську діяльність, розуміння сутності управління розвитком, навчанням і вихованням здобувачів вищої освіти.

Відомий український педагог С. Гончаренко розглядає «знання» як особливу форму засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [30, с. 106].

Тож, когнітивний компонент організаторської компетентності здобувачів вищої освіти проявляється на рівні теоретико-методологічної підготовки та відображає управлінське педагогічне мислення; повноту, ґрунтовність, системність управлінських знань у сфері освіти та здатність їх застосовувати під час реалізації професійно-педагогічних й управлінських завдань.

Виходячи з того, що знання – це система понять, засвоєних фахівцем, управлінські знання – це система понять із галузі теорії та практики управління, які відображають людський чинник в управлінні груповою діяльністю в майбутньому професійному середовищі [2, с. 11].

Ми згодні з О. Антонюк, який зазначає, що для здійснення ефективної управлінської діяльності педагог повинен знати теоретичні основи управління діяльністю здобувачів вищої освіти; освітню систему з усіма її особливостями як конкретний керований об'єкт, що детермінує цю систему (структуру й особливості функціонування діяльності студентів); технологію управління діяльністю здобувачів вищої освіти [4, с. 60].

Виходячи з цього, до суто управлінських знань майбутніх фахівців відносимо знання [8; 37; 90]:

- основ планування й нормування освітнього процесу, власної праці; процедури оцінювання результатів планування й коригування планів; сутності й структури прогнозування; прогностичних підходів, принципів і методів планування освітнього процесу, й зокрема навчання, виховання й розвитку студентів;

- організації діяльності студентів та власної діяльності, методів організації управлінської діяльності (організаційні, соціальні, економічні); організаційних структур (лінійна, функціональна, дивізійна, лінійно-функціональна, адаптивна); видів управлінських рішень (за терміном дії наслідків рішення

(стратегічні, тактичні, оперативні), за джерелом виникнення (ініціативні, пропоновані знизу або зверху), за частотою прийняття (одноразові та повторювані), за широтою охоплення (загальнотематичні, вузькоспеціалізовані), за формою підготовки (одноосібні, групові, колективні) та їх технологію; теорії прийняття управлінських рішень та вміння застосовувати методи організації управлінської діяльності в освітньому процесі, враховуючи специфічність об'єкта й суб'єкта управління;

сучасних теорій лідерства; психологічних особливостей лідерства; технологій командного управління; теоретичних основ ефективного лідерства; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; функціонального менеджменту; сутності емоцій та важливості управління ними в процесі взаємодії; сутності конфліктів та способів їх вирішення тощо.

Отже, когнітивний компонент забезпечує інформаційну обізнаність здобувачів вищої освіти про зміст управлінської діяльності, особливості й умови здійснення управлінських функцій у закладах освіти, тобто базується на інтелектуальних особливостях особистості. Цей компонент охоплює знання про зміст, методи, форми та технології управлінської діяльності (основи планування й нормування освітнього процесу, власної праці, організації діяльності студентів та власної діяльності, сучасних теорій лідерства та командного управління, видів, методів та засобів управлінського контролю).

Особистісний компонент організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету включає професійно важливі якості особистості, що «дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності» та забезпечують якісно інший рівень розв'язання професійних завдань в особливих умовах.

Зокрема М. Анісімов під професійно важливими якостями розуміє психологічні властивості, якості та здібності особистості, необхідні для здійснення професійної діяльності [3, с. 69]; Л. Полещук – «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішне її засвоєння» [87, с. 90]; В. Радкевич – «сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких властивостей та характеристик, що обумовлюють готовність до виконання певних соціальних та

професійних функцій» [88, с. 60]. В. Григораш – якості, набуті людиною і розвинуті на основі природних властивостей у процесі професійної підготовки [93, с. 13].

Отже, під професійно важливими якостями особистості будемо розуміти якості суб'єкта, включеного в процес діяльності, які впливають на ефективність виконання цієї діяльності за такими параметрами як продуктивність, якість, надійність. Це дуже складні в психологічному плані утворення, що залежать від безлічі чинників: особливостей характеру, структури особистості, її спрямованості, досвіду, здібностей, умов діяльності [20; 107].

У цьому аспекті вважаємо доцільним твердження П. Атаманчука, який вказує, що «управління починається тоді, коли в будь-яких взаємозв'язках, відносинах, явищах, процесах присутній свідомий початок, інтерес і знання, цілі та воля, енергія та дії людини» [6, с. 41]. Бо управління не є можливим без свідомої діяльності людини.

Як справедливо підкреслює Я. Балюбаш, організаторська компетентність педагога передбачає не лише володіння стратегіями організації продуктивної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, а й сформованість певних особистісних характеристик: цілеспрямованості, рефлексивності, ініціативності, організованості, наполегливості, послідовності, інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу [10, с. 27].

Важливими професійними якостями в управлінській діяльності майбутніх фахівців науковці визначають морально-етичні, вольові, комунікативні, організаторські.

Погоджуємося із думкою М. Гагаріна про те, що важливими рисами професіоналізму майбутнього управлінця є «здатність до виявів гуманізму, поваги, справедливості, визнання прав людини, усвідомлення того, що управлінська діяльність потенційно володіє морально-етичними можливостями» [27, с. 83].

Моральність, як зазначає Л. Вознюк, – це не лише особистісні якості майбутніх фахівців (гідність, щирість, совість, чесність), а й їхня професійна етика (справедливість по відношенню до себе та оточуючих, відповідальність, толерантність, доброзичливість) [24, с. 182].

На думку Л. Ващенко, майбутній педагог повинен володіти такими моральними якостями як людяність, педагогічна честь, гідність, совість (сумління),

толерантність, культура спілкування [21, с. 74]; М. Фіцули – порядність, тактовність, чесність, працелюбність [95, с. 82]; В. Берека – розум, креативність, енергійність, впевненість у собі, прагнення до досягнення цілей, принциповість і рішучість, чесність і справедливість, висока вимогливість до себе й до інших, почуття обов'язку, емоційна стабільність і стресостійкість [13, с. 204].

Н. Степанова до моральних якостей майбутнього педагога в галузі управління відносить цілеспрямованість, наполегливість, скромність, відкритість, спостережливість, адекватну дотепність, готовність до емпатії, педагогічне цілепокладання, інтуїцію, оптимізм, винахідливість, педагогічне передбачення, рефлексію [84, с. 256].

І. Щоголева стверджує, що для успішної управлінської діяльності фахівець має бути впевненим у собі, емоційно врівноваженим, стресостійким і креативним [79, с. 66].

У руслі визначення професійно-важливих якостей майбутніх фахівців зазначимо, що управління освітнім процесом потребує інтересу до колективної (спільної) діяльності, нахилів до організаторської діяльності, здатності відображати психологічний настрій навчальної групи, адекватно й швидко реагувати на зміни настроїв у групі. У цьому аспекті ми погоджуємося з думкою І. Дичківської, яка описує характерні ознаки вольової особистості, що займається процесом управління в колективі: цілеспрямованість, що виявляється в умінні визначати особистісно значущі цілі й досягати їх, керуватись не випадковими прагненнями, а постійними переконаннями, принципами; організованість, що виявляється в умінні планувати свої дії та керуватися виробленим планом; наполегливість, що міститься в умінні впродовж тривалого часу систематично йти до поставленої мети; витримка, що полягає в умінні гальмувати дії, почуття й думки, що заважають реалізації прийнятого рішення; самостійність, яка виражається у здатності критично ставитися до вчинків і дій як своїх власних, так і сторонніх, не підпадати під негативний вплив інших; упевненість, що відображає, здатність людини опанувати себе, свою поведінку, навіть якщо виконання завдання пов'язане з певним ризиком; рішучість, яка виявляється у здатності приймати й здійснювати швидкі обґрунтовані рішення [12, с.17].

В. Радкевич до вольових якостей управлінця відносить наполегливість,

рішучість, впевненість у собі, зібраність, витримку, стресостійкість [88, с. 60].

Не менш важливими якостями є домінантність (уміння впливати на інших людей своїм ставленням до них, а також до справ, подій); ділова спрямованість; готовність до особистої відповідальності, активність, гнучкість мислення, організованість, ініціативність, підприємливість, здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності й самому їх визначати; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень, обов'язковість, дисциплінованість [43, с. 23].

Специфічною вольовою якістю управлінця вважають лідерство, яке з одного боку розглядають як здатність успішно впливати на інших, а з іншого – як наполегливу діяльність в напрямку досягнення групою або організацією своїх цілей [43; 28].

Управління освітнім процесом у закладі вищої освіти вимагає від здобувачів вищої освіти здатності відображати психологічний настрій навчальної групи, бути особливо чутливим до міжособистісних відносин. А це можливо завдяки створенню сприятливого психологічного клімату в колективі, характерними ознаками якого, як стверджує Р. Немов, є висока моральна атмосфера, дружність, почуття обов'язку та відповідальності, взаємна вимогливість. У такій атмосфері, вважає автор, легко працювати та вдосконалювати свої знання [78, с. 309].

Суттєвими вважаємо організаторські якості, які передбачають: вміння оцінювати, удосконалювати форми та методи роботи; прагнення до перетворень, нововведень, готовність іти на ризик і брати на себе відповідальність за невдачі; здатність керувати собою, своєю поведінкою, робочим часом. Ця група якостей є необхідною умовою для виконання таких управлінських функцій як організаційна, контрольна та координаційна [7; 13; 21].

Організаторські здібності майбутнього фахівця І. Каменська представляє як «сукупність соціально-значущих якостей особистості, що виявляються в професійній діяльності. З них найбільш важливими вважають схильність до роботи з людьми, ініціативність, позитивне та творче відношення до професійної та організаторської діяльності, що виявляється в швидкому орієнтуванні в важких ситуаціях, умінні організовувати та здійснювати спільну діяльність» [53, с. 160].

До важливих організаторських якостей майбутніх фахівців з управління Л. Ващенко відносить інноваційний потенціал, як комплекс професійно-особистісних

здібностей управлінця, зокрема вміння генерувати ідеї, адекватно та мобільно реагувати на наслідки змін та пошук нових рішень щодо поставлених перед закладом освіти завдань [21. с. 75]. Такий потенціал проявляється через відповідну інноваційну позицію педагога, основу якої складають позитивне ставлення до нововведень, упевненість у досягненні мети.

Майбутньому управлінцю, за переконанням М. Діденко, вкрай необхідні такі організаторські якості, як: «цілеспрямованість – вміння поставити чітку мету й прагнути до її досягнення; гнучкість – здатність реально оцінювати обставини, адаптуватися до них, не змінюючи, при цьому принципових позицій; працездатність – здатність тривало виконувати роботу з високою ефективністю; самостійність – здатність здійснювати діяльність, спираючись на власні можливості без чужої допомоги; дисциплінованість – підпорядкування встановленому порядку, вміння налагоджувати та підтримувати дисципліну в колективі; ініціативність – вміння діяти енергійно, здатність висувати ідеї та намічати шляхи їх втілення» [37, с. 202].

Тож проаналізовані нами науково-педагогічні дослідження дозволили виявити перелік професійно важливих якостей особистості, необхідних для формування в здобувачів вищої освіти організаторської компетентності: комунікативні (культура спілкування, встановлення зв'язків, контактів, сумісність, здатність до спільної праці, толерантність, тактовність, переконливість, емпатійність, уміння запобігати конфліктам й ефективно їх вирішувати), морально-етичні (гуманізм, повага, справедливість, гідність, совість, толерантність), волеві (домінантність, витримка, упевненість, рішучість, обов'язковість, дисциплінованість), лідерські (цілеспрямованість, ініціативність, організованість, наполегливість, послідовність, спостережливість), а також орієнтація на самовдосконалення та саморозвиток в управлінській діяльності (самоменеджмент).

Таким чином, зміст організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету визначає систему її компонентів, що цілісно проявляються в управлінській діяльності та спрямовані на реалізацію сукупності управлінських функцій. Вважаємо, що організаторська компетентність майбутніх фахівців виступає в єдності та взаємозв'язку її структурних компонентів – мотиваційного, діяльнісного, когнітивного та особистісного. Виділені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою.

Структура організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету своєю чергою дає можливість визначити критерії оцінювання її сформованості, до яких відносимо: мотиваційний, діяльнісний, когнітивний та особистісний.

Висновки до першого розділу

1. У розділі розглянуто організаторську складову професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, охарактеризовано сутність їх організаторської компетентності та визначено її структуру.

Теоретичний аналіз джерельної бази дослідження дав змогу констатувати, що професійна діяльність педагогів має інтегративний характер. У закладі вищої освіти освіти педагог виконуючи педагогічну діяльність, крім навчальної, виховної, розвивальної, методичної, діагностувальної, здійснює організаторську функцію (Н. Ерганова, І. Каньковський, З. Ковальчук, Є. Маторін, О. Сердюкова, Л. Тархан, В. Хоменко та ін.), пов'язану з управлінням освітнім процесом, навчанням, вихованням. Тож в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів враховано специфічні організаторські властивості та характеристики їх педагогічної діяльності, управлінські відносини між суб'єктами освітнього процесу.

З огляду на функції, які здобувачі вищої освіти мають виконувати в професійно-педагогічній діяльності, організаторську діяльність розглянуто як систему дій, яка реалізується завдяки мотивації, цілеутворенню, плануванню, прогнозуванню, організації, контролю та діагностиці в освітньому процесі. На підставі вивчення освітніх стандартів, аналізу теорії та практики педагогічної підготовки майбутніх фахівців з'ясовано основні вимоги до них, які полягають у здатності реалізовувати інноваційні освітні проєкти, здійснювати пошук та упровадження найбільш раціональних та ефективних методів, форм і засобів організації навчання, виховання й розвитку майбутніх кваліфікованих здобувачів вищої освіти, вирішувати комплекс навчально-виробничих проблем та здійснювати управління освітнім процесом.

У кваліфікаційній роботі з'ясовано, що в професійній підготовці майбутніх фахівців виділяють дві рівнозначні складові – професійно-педагогічну та професійно-виробничу (З. Болтаєва, Н. Брюханова, О. Коваленко, В. Ледньов, О. Мельниченко, Л.

Тархан та ін.). Професійно-педагогічну підготовку розглянуто як невід’ємну складову професійної підготовки, складний, спеціально організований процес формування професійної компетентності, що забезпечує майбутнім фахівцям поліфункціональну педагогічну діяльність у закладах вищої освіти та зокрема можливість здійснювати управлінську функцію.

Зроблено висновок про те, що професійно-педагогічна підготовка має бути спрямована на формування в майбутніх педагогів організаторської компетентності, що призведе до удосконалення їх професійно-педагогічних можливостей.

На основі аналізу особистісного (З. Вітер, М. Головань, В. Міляєва та ін.), акмеологічного (А. Деркач, Т. Дулинець, С. Ткачук, В. Трофімова та ін.) та діяльнісного (І. Козич, О. Ларионова, Ю. Пінчук, О. Чубарук та ін.) підходів уточнено сутність поняття «професійна компетентність фахівця» – як інтегрована якість особистості, що передбачає формування практичних умінь та навичок на основі теоретичних знань, розвиток професійних мотивів і цінностей, значущих особистісних якостей та забезпечує здатність виконувати професійні функції, самостійно розв’язувати професійні проблеми та ситуації. особистості, що передбачає формування практичних умінь та навичок на основі теоретичних знань, розвиток професійних мотивів і цінностей, значущих особистісних якостей та забезпечує здатність виконувати професійні функції, самостійно розв’язувати професійні проблеми та ситуації.

Визначено, що професійну компетентність майбутніх фахівців розглядають як інтегровану якість особистості, що передбачає формування практичних умінь та навичок на основі теоретичних знань, розвиток професійних мотивів і цінностей, значущих особистісних якостей та забезпечує їм здатність виконувати відповідні функції у професійній діяльності, самостійно розв’язувати професійні проблеми та ситуації з результативного навчання, виховання та розвитку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Професійна компетентність майбутніх педагогів виступає як результат їх професійної підготовки та як важлива умова її ефективності.

На основі визначень В. Фефелової, А. Таюрського, Л. Берлим, А. Деркач, З. Вітер поняття «організаторську компетентність фахівця» трактуємо як інтегровану якість особистості, що виражається в сформованості управлінських мотивів та цінностей, вмінь та навичок, знань, професійно важливих якостей особистості, які дозволять

ефективно здійснювати управлінську діяльність (ставити цілі, планувати, прогнозувати результати, організовувати, контролювати, здійснювати аналіз, приймати управлінські рішення) та самостійно розв'язувати управлінські проблеми та ситуації в професійній діяльності.

У роботі сформульовані поняття «професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів» та «організаторська компетентність майбутніх фахівців». Професійно-педагогічна підготовка здобувачів вищої освіти – це невід'ємна складова професійної підготовки, складний, спеціально організований процес формування професійної компетентності, що забезпечує майбутнім педагогам поліфункціональну педагогічну діяльність у закладах вищої освіти та зокрема можливість здійснювати управлінську функцію; організаторська компетентність майбутніх педагогів – це інтегрована якість особистості, що виражається у сформованості управлінських мотивів та цінностей, вмінь і навичок, знань, професійно важливих якостей особистості, які дозволяють ефективно здійснювати управлінську діяльність (ставити цілі, планувати, прогнозувати результати, організовувати, контролювати, здійснювати аналіз, приймати управлінські рішення) та самостійно розв'язувати професійні управлінські проблеми та ситуації з результативного навчання, виховання та розвитку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

1. У розділі з'ясовано, що організаторська компетентність здобувачів вищої освіти має складну структуру, що містить компоненти:

мотиваційний – інтерес до організаторської діяльності в закладах вищої освіти та до вивчення управлінських дисциплін; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями та навичками, здобуття управлінських знань, реалізації управлінських здібностей, можливостей, особистісних якостей; ціннісні орієнтації в управлінській діяльності;

діяльнісний – управлінські вміння та навички, що забезпечують якісну реалізацію управлінських функцій: інформаційно-аналітичні, планувально-прогностичні, операційні, діагностувальні, самоменеджменту; наявність досвіду організаторської діяльності (здатність визначати стратегію навчальної діяльності; здійснювати педагогічний і прогностичний аналіз, проєктувати цілі, здійснювати планування, організацію та контроль освітнього процесу, виховання, розвитку, навчально-пізнавальної діяльності; здатність до прийняття управлінських рішень у стратегічній,

тактичній та оперативній перспективі);

когнітивний – знання про зміст, методи, форми та технології організаторської діяльності (основи планування й нормування освітнього процесу, власної праці, сучасних теорій лідерства та командного управління, видів, методів та засобів управлінського контролю та ін.);

особистісний – сукупність професійно важливих для організаторської діяльності якостей особистості: комунікативні (культура спілкування, встановлення зв'язків, контактів, сумісність, здатність до спільної праці, толерантність, тактовність, переконливість, емпатійність, уміння запобігати конфліктам й ефективно їх вирішувати), морально-етичні (гуманізм, повага, справедливість, гідність, совість, толерантність), вольові (домінантність, витримка, упевненість, рішучість, обов'язковість, дисциплінованість).

Указано, що всі компоненти організаторської компетентності здобувачів вищої освіти існують не ізольовано один від одного, а тісно взаємопов'язані між собою, проявляються в управлінській діяльності та спрямовані на реалізацію сукупності управлінських функцій.

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

2.1. Моделювання процесу формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

Одним зі шляхів підвищення ефективності формування організаторської компетентності майбутніх фахівців є розробка моделі, відповідно до якої має бути організована їх професійно-педагогічна підготовка.

У педагогічній теорії та практиці доволі розповсюдженим виступає моделювання, що являє собою метод, за допомогою якого складні об'єкти вивчаються за допомогою їх штучного заміщення. Особливості застосування моделювання в педагогічній науці розглянуто в роботах Д. Айстраханова, М. Анісімова, Л. Васильченко, Є. Лодатко, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, Ю. Сурміна та ін.

Педагогічне моделювання дозволяє більш наочно й образно, за допомогою схем, коротких словесних характеристик представити педагогічне явище у вигляді цілісної динамічної системи, більш повно перевірити вірогідність результатів теоретичних досліджень. Воно, як зазначає Л. Васильченко, «дає можливість визначити актуальні та перспективні завдання освітнього процесу, науково обґрунтувати умови можливого зближення між імовірними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, який вивчається» [20, с. 97].

Головним інструментом у педагогічному моделюванні є модель (з лат. *modulus* – міра, зразок), як «процес і метод пізнання, форма і засіб наукового пошуку» [10, с. 26]; матеріальна, знакова або уявна система, яка відтворює, імітує або відображає принципи внутрішньої організації, певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє

вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне та може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього. Модель відображає та відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами об'єкта, який досліджується.

Отже, теоретичний аналіз приводить до висновку, що в педагогічних дослідженнях моделі виконують презентувальну, пояснювальну та ілюстративну функції. Їх застосування дозволяє передбачити результат дослідження та співставити його з гіпотезою.

З огляду на вищезазначене, використання методу моделювання в кваліфікаційній покликано: визначити провідні напрямки формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету; забезпечити системність і цілісність цього процесу; зорієнтувати процес професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти на формування в них організаторської компетентності [59, с. 163].

Для нашого дослідження суттєве значення має модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі їх професійно-педагогічної підготовки (рис. 2.1), основою якої є логічна система, що містить цільовий, методологічний, процесуальний та діагностувальний блоки, в яких формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти розглядається як елемент їх професійно-педагогічної підготовки в закладі вищої освіти. Все це передбачає, з одного боку, врахування специфіки освітнього процесу, загальних цілей, змісту, форм і методів професійно-педагогічної підготовки, а з іншого – добір змісту й особливу організацію навчальної діяльності здобувачів вищої освіти у межах освітнього процесу.

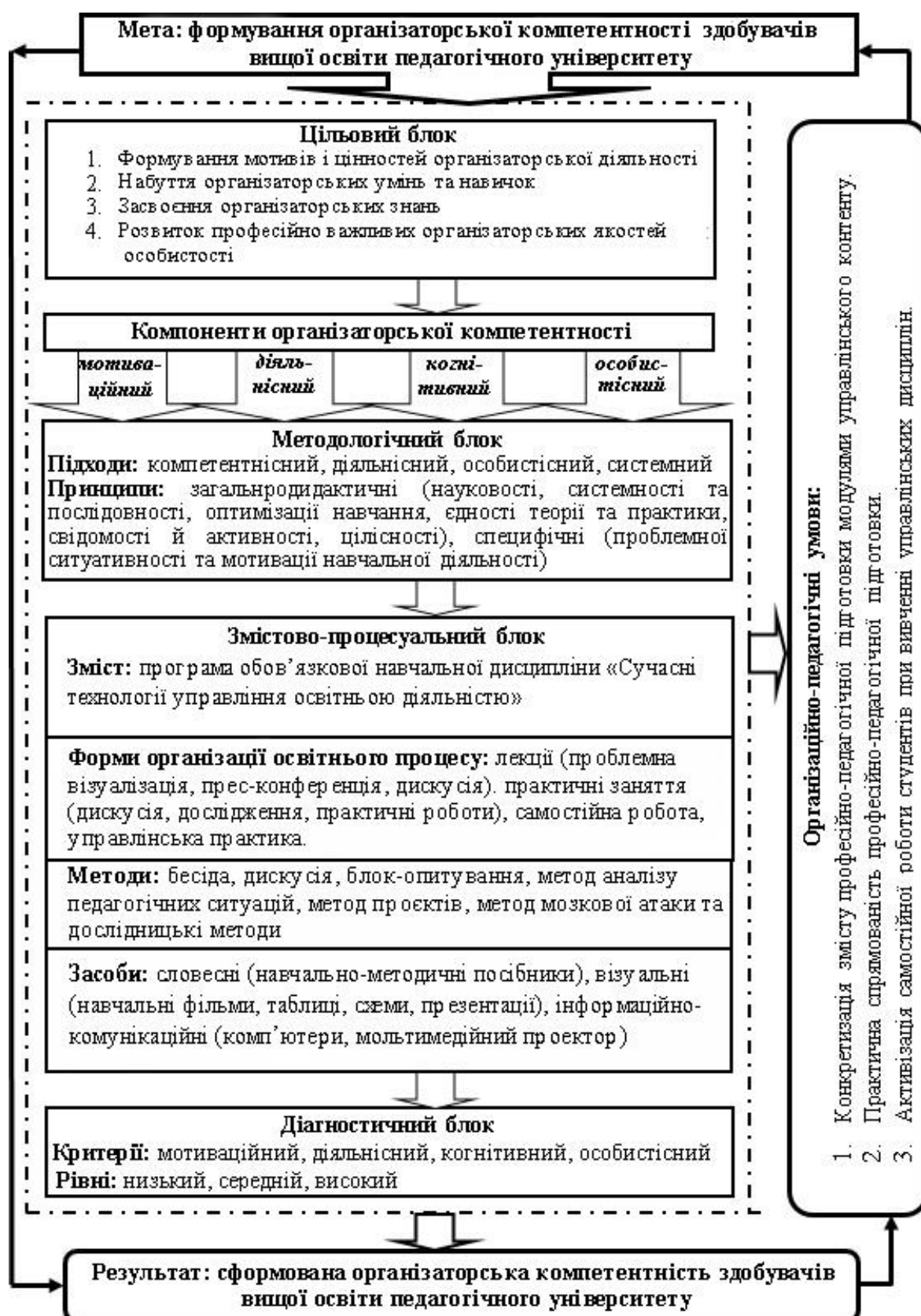


Рис. 2.1 Модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

Під моделлю формування організаторської компетентності майбутніх фахівців у процесі їх професійно-педагогічної підготовки ми розуміємо розгорнуту програму дій, яка включає шляхи досягнення поставленої мети та має певну структурну організацію в системі цілісної професійної підготовки. Основними структурними компонентами розробленої моделі є: мета, завдання, методологічні підходи, дидактичні принципи, зміст, методи, форми організації освітнього процесу, критерії та показники, рівні сформованості та результат формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету. Дієвість моделі забезпечують організаційно-педагогічні умови. Всі структурні блоки моделі спрямовані на формування належних (середнього та високого) рівнів сформованості організаторської компетентності майбутніх фахівців у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Зупинимося докладніше на характеристиці кожного блоку запропонованої моделі.

Цільовий блок моделі є системоутворювальним, бо він відображає мету й провідні завдання професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти, які є основою при визначенні змісту, організаційних форм, методів та засобів формування в них організаторської компетентності.

Мета виступає як еталон для контролю й оцінки досягнутих результатів і дозволяє їх коригувати.

У нашому дослідженні мета визначається на основі державного стандарту щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, здатних здійснювати управління освітнім процесом, навчанням, вихованням та розвитком у закладах вищої освіти. Відтак мета в моделі – формування майбутніх фахівців, які навчаються за спеціальністю 073 Менеджмент. Досягненню цієї мети підпорядковані всі компоненти моделі.

Мета визначає основні завдання формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету: формування в здобувачів вищої освіти мотивів і цінностей організаторської діяльності; набуття ними організаторських умінь та навичок для аналізу, планування, організації, здійснення, регулювання, контролю освітнього процесу, оцінка їх результатів і прийняття ефективних рішень; засвоєння організаторських знань як теоретичної бази в галузі управління освітнім процесом, навчанням, вихованням та розвитком здобувачів вищої освіти; розвиток професійно важливих якостей особистості.

У методологічному блоці представлено наукові підходи та принципи формування організаторської компетентності, її структуру, обумовлену функціями майбутніх фахівців. При цьому формування організаторської компетентності здійснюється на засадах і провідних ідеях компетентнісного, діяльнісного, особистісного та системного підходів.

Провідним у дослідженні виступає компетентнісний підхід, який задає основу аналізу професійної діяльності та орієнтується на кінцевий результат професійної підготовки майбутніх фахівців, переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених умінь, навичок і знань у площину формування та розвитку здатності практично діяти в різних ситуаціях і застосовувати набутий під час цієї підготовки практичний досвід. Компетентнісний підхід визначає не тільки результативність діяльності, а й її зміст. Основним змістом навчання є дії, операції, що співвідносяться не стільки з об'єктом докладання зусиль, скільки з проблемою, яку потрібно розв'язати. При цьому до змісту навчання включають лише ті знання, які необхідні для формування таких умінь, які дозволили б майбутнім фахівцям визначати цілі, приймати рішення та діяти в типових і нестандартних ситуаціях щодо розв'язання професійних проблем [45; 71; 78; 92].

Таким чином, компетентнісний підхід посилює практичну спрямованість професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, акцентуючи увагу на необхідності придбання досвіду управлінської діяльності, уміння на практиці реалізувати управлінські знання.

У нашому дослідженні компетентнісний підхід ґрунтується на визнанні організаторської компетентності майбутніх фахівців як результату їх професійно-педагогічної підготовки. Він визначає методологічні основи побудови та реалізації такого освітнього процесу, який зводиться не тільки до опанування управлінських умінь, навичок та знань, професійних якостей особистості, а й передбачає їхню актуалізацію в розв'язанні управлінських проблем та ситуацій, виконанні функцій, пов'язаних з управлінням освітнього процесу здобувачів вищої освіти у ЗВО. Компетентнісний підхід передбачає єдину систему визначення цілей, відбору змісту, організаційного забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців і дозволяє чітко визначити номенклатуру та логіку розвитку основних компонентів організаторської компетентності цих фахівців.

Особливістю реалізації компетентнісного підходу є модульний формат освітньо-професійної програми, який дозволяє інтегрувати предметну структуру змісту професійної освіти й діяльнісні аспекти професії.

Оскільки компетентність є діяльнісною категорією, в моделі до процесу формування організаторської компетентності застосовуємо діяльнісний підхід, сутність якого полягає у визнанні діяльності основним засобом і вирішальною умовою розвитку особистості, а розвиток особистості відбувається безпосередньо в процесі діяльності [3; 21; 45; 64].

Використання діяльнісного підходу в педагогіці пов'язано з навчанням через діяльність і самостійним розв'язанням проблем через пізнання. Ефективна організація спільної навчальної діяльності педагога і здобувача вищої освіти є основою сучасних активних методів навчання, що передбачають розвиток у майбутнього фахівця необхідних професійних якостей особистості [67, с. 45].

Діяльнісний підхід до ефективної підготовки майбутніх фахівців «спрямований на організацію діяльності суб'єкта, яка б забезпечувала його активність у пізнанні, праці, спілкуванні, саморозвитку» [31, с. 77]. Він «забезпечує формування фахівця як гармонійної особистості, здатної творчо

розв'язувати складні завдання в сучасних умовах» [31, с. 78].

Застосування діяльнісного підходу до формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету передбачає створення таких умов, які б забезпечували ефективне формування управлінських умінь та навичок, активне залучення здобувачів до організаторської діяльності під час опанування ними дисциплін управлінського та педагогічного циклів, використання в професійно-педагогічній підготовці активних методів навчання.

Особистісний підхід передбачає розгляд внутрішнього світу людини та вибір способів розвитку структурних елементів її особистості, зокрема, спрямованості, якостей, здібностей, знань, умінь, навичок [28; 34].

Сутність особистісного підходу по відношенню до професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічного університету полягає в тому, що їх управлінська діяльність розглядається як особистісно зорієнтована праця, в якій вони створюють, формують і розвивають свою організаторську компетентність і водночас формуються в ній як особистості. Отже, особистісний підхід зорієнтовує професійно-педагогічну підготовку здобувачів вищої освіти на розвиток їх особистості як суб'єктів майбутньої управлінської діяльності та активних учасників навчально-пізнавальної діяльності. Цей підхід передбачає створення такого освітнього середовища, в якому студент – майбутній фахівець є мотивованою особистістю, яка може реалізуватися в процесі управлінської діяльності. Він передбачає використання різноманітних форм пізнавальної та самостійної діяльності студентів, активних методів навчання, врахування індивідуальних особливостей, можливостей та потреб студентів.

Результатом особистісного підходу до професійної підготовки є високоморальна та індивідуальна особистість здобувача вищої освіти, яка прагне ефективної управлінської діяльності.

Системний підхід [47; 71; 89] передбачає «розробку методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем

розкриття їх цілісності, виділення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину».

У нашому дослідженні системний підхід впорядковує розробку моделі формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки як системи, а саме: «1) виділити систему і навколишнє середовище, описати її; 2) аналізувати її структуру і оптимізувати її; 3) аналізувати, моделювати і оптимізувати функціонування системи» [72, с. 3222].

До того ж, системний підхід дозволяє розглянути всі компоненти організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету (мотиваційний, діяльнісний, когнітивний та особистісний) як педагогічну систему, елементи якої взаємопов'язані, взаємодіють як єдине ціле, впливають один на одного та забезпечують результат. Крім того, така система дозволяє корегувати процес формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету «відповідно до змін навколишнього середовища (зовнішні зв'язки в «системі підготовки» з суспільством, ринком праці й замовниками кадрів, системою освіти та ін.)» [72, с. 3224].

Методологічні підходи, своєю чергою, пов'язані з дидактичними принципами навчання. За їх допомогою теорія поєднується з практикою, тому важливою умовою досягнення найкращого результату з формування професійної компетентності майбутніх фахівців є дотримання загальнодидактичних принципів у процесі професійної підготовки [22; 48].

У формуванні організаторської компетентності студентів педагогічного університету використано такі загальнодидактичні принципи: науковості, системності та послідовності, оптимізації навчання, єдності теорії та практики, свідомості й активності, цілісності.

Принцип науковості [48; 53] передбачає формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету на основі досягнень науки управління та використання цих досягнень для розв'язання професійних завдань у галузі управління освітнім процесом, навчання, виховання. Цей принцип передбачає також звернення до загальних і професійно значущих знань, а його дотримання забезпечує формування в студентів когнітивного компоненту

організаторської компетентності.

Принцип системності та послідовності [22; 48] сприяє результативності при поступовому оволодінні студентами організаторською компетентністю за допомогою поєднання окремих навчальних предметів у єдину картину професійної діяльності. Дотримання цього принципу передбачає формування в студентів діяльнісного та когнітивного компонентів організаторської компетентності.

Принцип оптимізації навчання [22; 31] сприяє створенню майбутніми фахівцями власної стратегії поведінки щодо управління освітнім процесом, навчанням, вихованням і розвитком здобувачів вищої освіти у ЗВО, формуванню навичок, які допомагатимуть ефективно вирішувати професійні проблеми та розв'язувати управлінські ситуації. Цей принцип забезпечує формування діяльнісного компоненту організаторської компетентності та полягає в виборі змісту, методів, форм і прийомів дидактичного впливу, що дає оптимальний результат ефективного виконання майбутніми фахівцями управлінських функцій у ЗВО. Дотримання цього принципу передбачає формування в студентів діяльнісного та особистісного компонентів організаторської компетентності.

Принцип єдності теорії та практики [22; 44] забезпечує організацію процесу пізнання та формування організаторської компетентності на основі організації навчальної діяльності студентів як єдності теорії та практики, усвідомлення ними практичного досвіду, його аналізу. Даний принцип обумовлює перехід від знаннєвого до компетентнісного підходу, оскільки спрямований на вирішення управлінських завдань, кожне з яких відповідає загальній логіці навчання, методам пізнання, сучасним теоретичним положенням науки та вирішується через придбання власного досвіду студентів у межах навчальної та професійної діяльності. Дотримання цього принципу передбачає формування в здобувачів вищої освіти діяльнісного компоненту організаторської компетентності.

Позитивний результат у професійній підготовці майбутніх компетентних фахівців визначається їх активністю та здатністю приймати виважені управлінські рішення. Зважаючи на це, важливим є принцип свідомості й активності студентів [48; 53] на заняттях з управлінських дисциплін. Цей принцип передбачає організацію навчального процесу з широким використанням активних методів, що сприяють активізації пізнання, залучення студентів до активної навчальної діяльності (встановлення взаємозв'язків у вивченому матеріалі, формулювання власної думки, використання різноманітних розумових операцій – аналізу, синтезу, аналогії), за якої вони розуміють мету навчання, свідомо сприймають, засвоюють управлінські знання та застосовують їх на практиці під час вирішення конкретних проблем чи прийняття управлінських рішень. Дотримання цього принципу в навчанні майбутніх фахівців забезпечує формування в них діяльнісного й особистісного компонентів організаторської компетентності.

Принцип цілісності [48; 53; 74] передбачає формування системного уявлення про професійну діяльність і зокрема – управлінську діяльність у закладах вищої освіти. Даний принцип реалізується як цілісність управлінської підготовки, яка визначає сукупність узагальнених специфічних умінь і навичок, знань, результатів практичної діяльності та цілісного розвитку майбутніх фахівців як особистості. Додержання цього принципу передбачає формування в майбутніх фахівців особистісного компоненту організаторської компетентності.

У процесі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету ми керувалися й специфічними принципами навчання – проблемної ситуативності та мотивації навчальної діяльності [56; 86; 88].

Принцип проблемної ситуативності передбачає створення проблемних ситуацій і розв'язання їх студентами з метою максимального наближення до реалій майбутньої управлінської діяльності в ЗВО. Орієнтація на цей принцип передбачає використання в процесі професійної підготовки різноманітних проблем і ситуацій, розв'язання яких вимагає самовизначення здобувачів вищої освіти у пошуку

ефективних рішень та створює мотивацію щодо здійснення ними управлінської діяльності в ЗВО. Тож додержання цього принципу забезпечує формування в майбутніх фахівців мотиваційного й діяльнісного компонентів організаторської компетентності.

Принцип мотивації навчальної діяльності передбачає організацію освітнього процесу, спрямованого на збудження інтересу майбутніх фахівців до управлінської діяльності в закладах вищої освіти, що сприяє підвищенню результатів їх професійної підготовки, робить їх більш обізнаними з широкого кола управлінських проблем та здатних до самостійного здійснення управлінських функцій. Отже, дотримання цього принципу забезпечує формування в майбутніх фахівців мотиваційного компоненту організаторської компетентності.

Визначені методологічні підходи та принципи організаторської компетентності студентів педагогічного університету є основою для проєктування змісту їх професійно-педагогічної підготовки [34; 63; 68]. Відповідно цей зміст має бути спрямований на формування організаторської компетентності, а саме таких її компонентів:

- мотиваційного, що передбачає розвиток мотиваційної сфери особистості здобувачів вищої освіти, викликає інтерес, зацікавленість до управлінської діяльності та спонукає займатися нею на основі системи управлінських цінностей й отримувати при цьому вагомі результати;

- діяльнісного, який забезпечує ефективне здійснення управлінської діяльності, завдяки формуванню управлінських умінь та навичок, досвіду цієї діяльності;

- когнітивного, що спрямований на оволодіння здобувачами вищої освіти науково-теоретичних і науково-практичних знань про управлінську діяльність та особливості її здійснення в ЗВО, розуміння сутності цієї діяльності;

- особистісного, що передбачає оволодіння сукупністю професійно важливих якостей, які необхідні для самостійного та ефективного розв'язання

здобувачами вищої освіти професійних управлінських завдань і проблем у ЗВО.

Процесуальний блок моделі розкриває зміст та організацію процесу професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти з метою формування в них організаторської компетентності за допомогою відповідних форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання.

Види діяльності, що формують організаторську компетентність та її структурні компоненти, зумовлюють способи організації процесу навчання в межах теми «Організування як функція управління, стилі управління» обов'язкової навчальної дисципліни «Сучасні технології управління освітньою діяльністю», тому процесуальний блок моделі містить різноманітні організаційні форми, методи та засоби управлінської підготовки, результатом якої є сформованість організаторської компетентності студентів педагогічного університету. Більшість форм і методів навчання є універсальними для системи вищої освіти, оскільки вони містять суттєвий освітній потенціал щодо формування організаторської компетентності. Зокрема, це методи активізації навчальної діяльності студентів, які стимулюють цілеспрямоване формування основних складників їх організаторської компетентності, актуалізують їх професійний досвід, поетапно здійснюють перехід до більш високого рівня сформованості організаторської компетентності. Саме на них ми робили акцент.

З метою забезпечення зв'язку між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх фахівців передбачено застосування форм організації освітнього процесу – теоретичних (лекційні заняття (проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, лекція-прес-конференція), практичні заняття (дискусія, дослідження, практичні роботи), самостійна робота здобувачів) та практичних (управлінська практика здобувачів вищої освіти).

Лекція є одним з основних видів навчальних занять, що забезпечує формування у студентів когнітивного компонента організаторської компетентності. Поряд з традиційною інформаційною лекцією в процесі управлінської підготовки майбутніх фахівців використано проблемну лекцію, лекцію-візуалізацію, лекцію-дискусію та лекцію-прес-конференцію, що активізують пізнавальну діяльність студентів.

Під час проблемної лекції навчальний матеріал студентам подавали у формі проблемного завдання, у процесі розв'язання якого вони самостійно здобували

необхідні знання.

На лекції-візуалізації використовували різні види наочності (схеми, рисунки, мультимедіа тощо), які доповнювали навчальну інформацію або самі були носієм цієї інформації. Лекція-візуалізація активізувала процес візуального мислення студентів.

У ході лекції-дискусії організовували не лише відповіді викладача на запитання студентів, а й вільний обмін студентів власними думками за різними темами з дисциплін управлінського циклу, що значно пожвавлювало навчальний процес, активізувало діяльність студентів.

На лекціях-прес-конференціях застосовували письмові запитання здобувачів викладачу, які виникали в результаті засвоєння теоретичного матеріалу та на які він відповідав, складаючи пов'язаний текст лекції.

Використання наведених видів лекцій у професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців під час викладання дисциплін управлінського циклу сприяло розвитку їх мислення та пізнавальній активності, формуванню поглядів та переконань, уміння аналізувати та синтезувати навчальний матеріал.

Практичні заняття забезпечували формування діяльнісного та особистісного компонентів організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету. Виконання завдань на практичних заняттях забезпечувало закріплення та поглиблення знань, формування вмінь виконувати дії, пов'язані з майбутньою управлінською діяльністю, розвивало необхідні професійно важливі якості.

У професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців під час викладання дисциплін управлінського циклу застосовано такі види практичних занять як дискусія, дослідження, практичні роботи.

Дискусія – заняття, що передбачало колективне обговорення якоїсь проблеми з метою встановлення шляхів її достовірного розв'язання. На ньому здобувачі мали високу розумову активність, вели полеміку, обговорювали певні навчальні питання, захищали погляди та переконання, лаконічно та чітко висловлювали власні думки.

Під час проведення дослідження здобувачі вищої освіти здійснювали дослідження різних напрямів розвитку галузевого менеджменту, розробляли список сучасної літератури про ефективний менеджмент (управління) в освіті й, зокрема у професійній освіті, аналізували різні джерела інформації, коротко викладати їх зміст, узагальнювали навчальний матеріал, робили короткі повідомлення та доповіді, виступати в ході обговорення, робили виписки, виділяли та формулювали проблеми, знаходили шляхи їх вирішення.

На практичних заняттях майбутні фахівці готували презентації, аналізували професійні ситуації, писали есе, розробляли інноваційні освітні проєкти пов'язані з управлінням навчання студентів, колективом студентів і освітнім процесом.

Суттєві резерви у формуванні організаторської компетентності має управлінська практика здобувачів вищої освіти. Вона становить основу набуття практичного досвіду управлінської діяльності майбутніх фахівців, дозволяє переконатися в необхідності формування організаторської компетентності, сприяє набуттю вмінь і навичок управління освітнім процесом [55, с. 66].

Найбільш ефективними в формуванні організаторської компетентності є активні методи навчання, які сприяють відтворенню предметного, професійного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності та забезпечують в процесі навчання інтерес до неї, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, інформативність, емоційність та проблемність [90; 91].

У процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців використовували такі методи навчання: бесіда, дискусія, блок-опитування, метод аналізу педагогічних ситуацій, метод проєктів, метод мозкової атаки та дослідницькі методи.

Застосування активних методів навчання, які допомагають налаштувати студентів на активну позицію в навчальному процесі, забезпечують формування всіх компонентів організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету: мотиваційного (дослідницькі методи, метод аналізу педагогічних ситуацій, метод проєктів), діяльнісного (метод аналізу педагогічних ситуацій, метод проєктів, метод мозкової атаки та дослідницькі методи), когнітивного (бесіда, дискусія, блок-опитування, метод мозкової атаки), особистісного (дискусія, метод проєктів, метод мозкової атаки, дослідницькі

методи).

У професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців широко застосовували засоби навчання управлінських дисциплін: словесні (навчально-методичні посібники), візуальні (навчальні фільми, таблиці, схеми, презентації), інформаційно-комунікаційні (комп'ютери, мультимедійний проєктор) [44, 48]. Це сприяло підвищенню інтересу й загальної мотивації до навчання управлінських дисциплін та надало можливість диференціювати процес навчання, активізувати навчально-пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти завдяки використанню різних форм подання інформації (візуалізація, оперативний зворотній зв'язок, самокоригування й самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності).

Таким чином, процесуальний блок моделі організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі їх професійно-педагогічної підготовки є тим самим інструментом, що дозволив підготувати майбутніх фахівців мотивованими, із уміннями, навичками, знаннями та здатністю виконувати управлінські функції. Відтак, застосування цього блоку є «шляхом» до реалізації цільового блоку моделі й одержання запланованого результату – сформованість організаторської компетентності студентів педагогічного університету на достатніх рівнях.

Будь-яка система успішно функціонує та розвивається за обов'язкового дотримання певних організаційно-педагогічних умов. Тож успішній реалізації моделі формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки сприяє дотримання комплексу організаційно-педагогічних умов.

Застосування організаційно-педагогічних умов дозволяє більш ефективно формувати організаторську компетентність й підвищувати активність майбутніх фахівців в опануванні ними управлінською діяльністю. З огляду на це, нами визначені наступні організаційно-педагогічні умови:

Перша – пов'язана з необхідністю конкретизації змісту професійно-педагогічної підготовки модулями управлінського контенту, тобто відображення в навчальному матеріалі педагогічних дисциплін інформації стосовно планування, організації, здійснення, аналізу, контролю майбутніми фахівцями освітнього процесу в закладах вищої освіти. Це своєю чергою передбачає установлення зв'язку

педагогічних й управлінських навчальних дисциплін з практикою професійної освіти. У процесі навчання здобувачі вищої освіти вчилися не лише проєктувати й здійснювати освітній процес, а й управляти ним, навчанням, вихованням, приймати виважені управлінські рішення щодо цього.

З метою формування організаторської компетентності студентів на лекціях з педагогічних дисциплін пропонували виокремлювати фрагменти навчальної інформації, які мають очевидний зв'язок із матеріалом управлінських дисциплін. Це надало можливість посилити органічний зв'язок дисципліни з майбутньою професійною діяльністю. У зв'язку з останнім, було переглянуто програми з усіх педагогічних дисциплін і рекомендовано для формування їх змісту використовувати міждисциплінарні поняття, які зазвичай використовують у практичній діяльності досвідчені фахівці та які мають практичну значущість для майбутньої управлінської діяльності.

Друга умова – практична спрямованість професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців – забезпечує зміщення акценту на практичне навчання управлінських дисциплін і управлінську практику в ЗВО та дозволяє усунути протиріччя між теоретичною підготовкою здобувачів вищої освіти у закладі вищої освіти та їх майбутньою практичною діяльністю.

При проведенні практичних занять значна увага приділялася колективному обговоренню проблем, проведенню наукових досліджень, виконанню різноманітних інноваційних проєктів. До того ж, багатогранність професійних ситуацій вимагає від майбутніх фахівців переосмислення теоретичних знань, вміння застосовувати їх на практиці, знаходити якомога ефективніші засоби вирішення управлінських завдань. Тому особливу увагу було приділено методу аналізу педагогічних ситуацій.

Головне завдання таких занять – трансформація знань у практичні вміння та навички, їх практичне застосування шляхом самостійного виконання студентами сформульованих управлінських завдань. До того ж, практичні заняття було організовано в такий спосіб, щоб студенти постійно відчували нарощування

складності завдань, які виконуються й отримали можливість розкрити та проявити свої здібності, свій особистісний потенціал в їх розв'язанні.

Практична спрямованість навчання була забезпечена й під час проходження здобувачами управлінської практики в ЗВО. До важливих завдань управлінської практики в аспекті формування управлінської компетентності було віднесено: поглиблення і закріплення одержаних управлінських знань і застосування їх на практиці для виконання конкретних професійно-педагогічних завдань; озброєння студентів уміннями спостерігати і аналізувати освітній процес у ЗВО; накопичення досвіду самостійної роботи; вивчення, аналіз і узагальнення передового педагогічного досвіду з управління освітнім процесом, навчанням, вихованням, а також аналіз і оцінка результатів власної педагогічної діяльності; вдосконалення та розвиток необхідних професійно важливих якостей особистості та педагогічних здібностей (комунікативні, морально-етичні, вольові організаторські, самовдосконалення і саморозвитку в управлінській діяльності).

Під час управлінської практики здобувачі вищої освіти аналізували освітній процес, конструювали та проектували теоретичні та практичні заняття. Це сприяло не лише удосконаленню практичних умінь та навичок з управління навчальною діяльністю, освітнім процесом, а й надало можливість проявляти ініціативу, сформуванню власний досвід самостійної управлінської діяльності, підвищити мотивацію щодо неї, усвідомити труднощі, що виникають у роботі й знайти ефективні шляхи їх подолання.

Оскільки в процесі попередніх досліджень було визначено, що організаторської компетентності студентів педагогічного університету – це інтегрована якість особистості, яка поміж іншим виражається в здатності самостійно розв'язувати професійні управлінські проблеми та ситуації з результативного навчання, виховання та розвитку майбутніх кваліфікованих фахівців у закладах вищої освіти, важливою вважаємо третю організаційно-педагогічну умов

щодо активізації самостійної роботи здобувачів вищої освіти при вивченні управлінських дисциплін.

Самостійність у навчанні передбачає розвиток пізнавальної та розумової активності, оволодіння складними вміннями та навичками щодо самостійного визначення мети, завдань, напрямків й організації власної діяльності [23; 40; 53]. До того ж, одним з важливих компонентів управлінської діяльності фахівців є самостійність у прийнятті рішень, з яким пов'язані смислоутворюючі мотиви поведінки та діяльності особистості. Здатність приймати рішення, як зазначає М. Михайліченко, «ґрунтується на розумінні суттєвого вміння порівнювати, здійснювати аналіз, синтез та узагальнення, класифікувати, планувати, робити умовиводи, організовувати свою діяльність» [75, с. 38]. Саме тому в процесі викладання управлінських дисциплін було передбачено як аудиторну, так і позааудиторну самостійну роботу здобувачів вищої освіти.

Отже, активізація самостійної роботи при вивченні управлінських дисциплін дала змогу сформувати в майбутніх фахівців самостійність у виконанні професійних завдань управлінського характеру, упевненість у прийнятті різноманітних професійних рішень, актуалізувати власний особистісний і професійний потенціал.

Діагностувальний блок моделі передбачає цілеспрямовану систематичну діагностику та виявлення основних напрямів підвищення рівнів формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету і, зокрема її компонентів. Цей блок відображає ефективність функціонування запропоновано моделі та пов'язаний з прогнозуванням очікуваного результату – сформованістю вступників організаторської компетентності.

У науковій літературі педагогічна діагностика розглядається як процес розпізнавання явищ та визначення їх стану в певний момент на основі використання необхідних для цього параметрів [38; 42].

Педагогічна діагностика професійної компетентності формує основу навчального процесу, сприяє визначенню ефективних способів коригування процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, тому важливим є виокремлення критеріїв, показників і рівнів сформованості організаторської компетентності студентів педагогічного університету.

Зауважимо, що вибір критеріїв, показників та рівнів сформованості

організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки здійснено на основі врахування їх наукового трактування. На нашу думку, критеріями, за допомогою яких оцінюється формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету, є узагальнення показників, що відбуваються зі студентами в процесі їхнього навчання чи професійної діяльності.

У науковій літературі поняття «критерій» визначають як: «мірило оцінки, думки» [23; с. 307]; «об'єктивну спрямованість ефективності» [68, с. 171];

«ознаку, на підставі якої дається оцінка будь-якого явища, дії; ознаку, взяту за основу класифікації» [80; с. 163].

Погоджуємося з Д. Козловим, який виражає критерій як «найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражається у конкретних показниках» [62, с. 159]; В. Курило – «якість явища, що відбиває його суттєві характеристики і саме тому підлягає оцінці» [69, с. 35]; Г. Єльнікова – «ознаки, за якими встановлюється ступінь відповідності педагогічної діяльності цілям, стандартам, нормам» [45, с. 435].

Визначенню та обґрунтуванню критеріальної бази формування організаторської компетентності майбутніх фахівців присвячено праці В. Береки, Л. Даниленко, В. Жигір, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Пікельної, Є. Павлютенкова та ін.

Виходячи з теоретично обґрунтованої сутності та структури організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету, виділено чотири основні критерії, що охоплюють її науково обґрунтовані складники та відображають основні закономірності формування цієї компетентності, існуючі взаємозв'язки між компонентами розробленої моделі, а саме: мотиваційний, діяльнісний, когнітивний та особистісний.

Мотиваційний критерій характеризує мотиваційні установки особистості та дозволяє визначити рівень мотивації та ціннісного ставлення студентів до управлінської діяльності, їх зацікавленість у вивченні управлінських дисциплін; діяльнісний – сформовану систему управлінських дій, яка складається з низки управлінських умінь та навичок, наявність досвіду управлінської діяльності у ЗВО; когнітивний – рівень теоретичних знань у галузі управління освітнім процесом,

навчанням, вихованням та розвитком фахівця; особистісний – сформованість професійно важливих якостей особистості, які набувають свого розвитку в процесі професійно-педагогічної підготовки та сприяють ефективному виконанню управлінських функцій у закладах вищої освіти (комунікативні (культура спілкування, встановлення зв'язків, контактів, сумісність, здатність до спільної праці, толерантність, тактовність, переконливість, емпатійність, уміння запобігати конфліктам й ефективно їх вирішувати), морально-етичні (гуманізм, повага, справедливість, гідність, совість, толерантність), волеві (домінантність, витримка, упевненість, рішучість, обов'язковість, дисциплінованість), лідерські (цілеспрямованість, ініціативність, організованість, наполегливість, послідовність, спостережливість), самовдосконалення і саморозвитку в управлінській діяльності (самоменеджмент).

Поняття «критерій» у літературі безпосередньо пов'язане з поняттям «показник», що згідно визначення Нового тлумачного словника української мови, являє собою свідчення, доказ, ознаку будь чого; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення [67, с. 58]. Він є складником критерію, який характеризує конкретний прояв сутності якостей процесу або явища [67, с. 59].

Показники, за твердженням А. Семенової, фіксують певний стан або рівень розвитку певного критерію [85, с. 47]. Отже, показник – це кількісна та якісна характеристика сформованості того чи іншого компонента управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів, який дає можливість зробити висновки про стан і рівень її сформованості в цілому.

Зупинимось на характеристиці показників кожного з виділених критеріїв. Показниками мотиваційного критерію є наявність у майбутніх фахівців інтересу до управлінської діяльності в закладах вищої освіти з точки зору професійної необхідності та до вивчення управлінських дисциплін; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими уміннями та навичками; здобуття управлінських знань, реалізації управлінських здібностей, можливостей, особистих якостей; наявність ціннісних орієнтацій в управлінській діяльності.

Показниками діяльнісного критерію є рівень сформованості управлінських умінь і навичок (інформаційно-аналітичних, планувально-прогностичних, організаторських, операційних, діагностувальних, самоменеджменту), наявність

досвіду управлінської діяльності: здатність визначати стратегію навчальної діяльності здобувачів вищої освіти; здійснювати педагогічний і прогностичний аналіз, проектувати цілі, здійснювати планування, організацію та контроль освітнього процесу, виховання, розвитку, навчально-пізнавальної діяльності; здатність до прийняття управлінських рішень.

Показниками когнітивного критерію є обсяг, рівень та якість управлінських знань, а саме: володіння, засвоєння й оперування студентами управлінською термінологією, знаннями сутності й змісту майбутньої управлінської діяльності в закладах вищої освіти (управління розвитком, навчанням і вихованням студентів), а також форм, методів, стилів педагогічного управління; наявність знань з педагогіки, психології, освітнього та педагогічного менеджменту, знань про управління освітнім процесом.

Показниками особистісного критерію є сформованість професійно важливих якостей особистості, а саме: комунікативних (культура спілкування, встановлення зв'язків, контактів, сумісність, здатність до спільної праці, толерантність, тактовність, переконливість, емпатійність, уміння запобігати конфліктам й ефективно їх вирішувати), морально-етичних (гуманізм, повага, справедливість, гідність, совість, толерантність), волевих (домінантність, витримка, упевненість, рішучість, обов'язковість, дисциплінованість), лідерських (цілеспрямованість, ініціативність, організованість, наполегливість, послідовність, спостережливість), а також орієнтація на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності (самоменеджмент).

Формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету розглядається на трьох рівнях: низькому, середньому та високому.

Низький рівень виявляється у репродуктивній діяльності майбутніх фахівців, коли вони застосовують теоретичні знання для вирішення «простих» професійних завдань.

Середній – рівень сформованих умінь, навичок та знань, що дозволяє не лише копіювати виконання того, що запропоновано, а й вибирати засоби діяльності, використовувати відомі знання й прийоми дій в інших ситуаціях професійної діяльності.

Високий рівень – рівень сформованих умінь, навичок, що дозволяє синтезувати інформацію, застосовувати теоретичні знання для розв’язання різноманітних завдань професійної діяльності.

Рівні формування організаторської компетентності майбутніх фахівців взаємопов’язані таким чином, що кожний попередній рівень забезпечує формування наступного.

Мотиваційний критерій

Високий рівень характеризується інтересом здобувачів до проблем педагогічного управління та управлінської діяльності в ЗВО, повним прийняттям ними цінностей цієї діяльності та розумінням її особистісної й суспільної значущості, прагненням до повного самовираження, самореалізації в управлінській діяльності, стійким бажанням вивчати управлінські дисципліни. При цьому здобувачі вищої освіти прагнуть проникнути в сутність управління освітнім процесом, навчанням, вихованням та розвитком студента, активно й із зацікавленістю беруть участь в управлінні колективом, відчують необхідність у подальшому розвитку управлінської складової професійно-педагогічної діяльності.

Середній рівень характеризується епізодичним інтересом студентів до управлінської діяльності в ЗВО, відсутністю бажання самостійно набувати управлінських умінь та навичок; не достатньою зацікавленістю управлінням освітнім процесом, навчанням, вихованням. Щоб проникнути в сутність управлінської діяльності, студенти потребують зовнішнього імпульсу; вони мають прагнення до самовираження, самореалізації, самостійності в управлінській діяльності, однак критичне переосмислення виконаних дій потребує деякої допомоги з боку викладача.

Низький рівень характеризується ситуативним характером потреб щодо управлінської діяльності у ЗВО. Наявні нестійкі мотиви щодо управління освітнім процесом, навчанням, вихованням та розвитком, відсутня мотивація до навчання управлінських дисциплін. Здобувачі вищої освіти не виявляють інтересу до управлінської діяльності в ЗВО, не цікавляться її сутністю. Відмічається байдужість до вдосконалення наявних та набуття управлінських знань та умінь з майбутньої спеціальності.

Діяльнісний критерій

Високий рівень характеризується застосуванням здобувачами вищої освіти знань з управлінських дисциплін у вирішенні навчально-виробничих ситуацій, сформованістю управлінських умінь та навичок, самостійно використовувати загальні принципи управління для досягнення поставленої освітньої мети; вибирати методи управління та адаптувати їх до конкретної педагогічної ситуації; комплексно використовувати методи та засоби вирішення управлінських завдань з подальшою оцінкою результатів їх застосування, досвідом реалізації завершеного управлінського циклу розв'язання управлінської задачі; постійно вести пошук і використовувати нові методи, способи, прийоми, форми та засоби навчання. Даний рівень також характеризується сформованими вміннями творчо застосовувати управлінські техніки, інноваційні прийоми й засоби організації навчання, які дозволяють самостійно й нестандартно підходити до прийняття обґрунтованих управлінських рішень у ЗВО. При цьому, здобувачі вищої освіти ефективно виконують всі управлінські операції, послідовність яких раціональна.

Середній рівень виявляється у здібності до часткової модифікації набутих управлінських знань, умінь і навичок залежно від навчально-виробничої ситуації; умінні управляти освітнім процесом, але з наданням переваги діям за аналогією, з копіюванням звичного алгоритму виконання завдань; виявленні ініціативи щодо застосування різних форм та методів управління освітнім процесом, навчанням, вихованням та розвитком учня, колективом учнів, але у стандартних умовах. При цьому студенти частково володіють здатністю до цілепокладання, аналізу, планування, організації, здійснення та контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Низький рівень характеризується відсутністю самостійності, пасивністю в управлінні освітнім процесом; схильністю здобувачів вищої освіти до слідування стереотипам в управлінні навчанням, вихованням та розвитком здобувачів вищої освіти. Спостерігається нерозвиненість управлінських умінь, невміння імпровізувати, інтерпретувати у застосуванні форм, методів та засобів управління освітнім процесом, відсутня здатність до самостійного професійно-обґрунтованого цілепокладання, планування, контролю за навчанням, вихованням і розвитком учня. Студенти можуть виконати лише окремі управлінські операції, причому непослідовно.

Когнітивний критерій

Високий рівень характеризується наявністю у здобувачів вищої освіти ґрунтовних, повних і системних знань з управлінських предметів, які вони демонструють та переносять у нові, нестандартні ситуації. При цьому майбутні фахівці в професійно-педагогічній діяльності застосовують управлінську термінологію, відповідально ставляться до результатів освітнього процесу, самостійно й нестандартно підходять до прийняття обґрунтованих управлінських рішень, постійно ведуть пошук і використовують нові методи, способи, прийоми, форми та засоби педагогічного управління.

Середній рівень характеризується наявністю у здобувачів вищої освіти базових знань з циклу управлінських дисциплін. При цьому здобувачі вищої освіти допускають неточності при використанні управлінської термінології у професійній діяльності, не виявляють достатньої активності в освоєнні дисциплін управлінського циклу. У процесі застосування управлінських знань у конкретних, практичних ситуаціях випробовують деякі труднощі.

Низький рівень характеризується поверховим характером знань здобувачів вищої освіти, обмеженістю управлінської ерудиції, наявністю фрагментарної картини управління у ЗВО. Майбутні фахівці не володіють управлінською термінологією, мають вузький педагогічний та управлінський світогляд. При застосуванні управлінських знань у конкретних, практичних ситуаціях випробовують значні труднощі.

Особистісний критерій

Високий рівень характеризується сформованістю комунікативних, морально-етичних, волевих та організаторських якостей, які відповідають вимогам управлінської діяльності у ЗВО. При цьому студенти творчо підходять до вирішення управлінських завдань, виявляють творчі здібності, мають конструктивний підхід до управлінської діяльності, володіють високим емоційним інтелектом.

Середній рівень характеризується не досить повною розвиненістю значущих професійних якостей для реалізації професійних функцій у майбутній управлінській діяльності у ЗВО, спостерігається володіння продуктивними

способами спілкування, проте студенти виявляють схильність до авторитарного стилю управління колективом студентів. Майбутні фахівці володіють продуктивними способами спілкування, демонструють здатність до здійснення аналізу, об'єктивного оцінювання власної діяльності, але частково прагнуть до професійного розвитку та саморозвитку.

Низький рівень характеризується недостатньою розвиненістю комунікативних, морально-етичних, вольових та організаторських якостей для успішної управлінської діяльності в ЗВО, відсутністю здатності приймати управлінські рішення, низькою орієнтацією на самовдосконалення та саморозвиток в управлінській діяльності. При цьому студентам властива інертність і небажання долати труднощі в управлінській діяльності. Вони внутрішньо закриті для професійного саморозвитку, комунікабельності, емпатії, емоційної стійкості. У них відсутній творчий підхід до вирішення управлінських завдань, не розвинений емоційний інтелект.

Прогнозованим і діагностувальним результатом досліджуваного процесу є поетапний перехід здобувачів вищої роботи від одного рівня розвитку в них управлінської компетентності (низького) до іншого, вищого (середнього), а від нього – до високого.

До того ж, зв'язок між діагностувальним та операційним блоками полягає в тому, що отриманий у ході процесу формування організаторської компетентності результат значною мірою буде визначати коригування методів, форм і засобів її формування.

Модель містить прогнозований кінцевий результат – особистість студентів з належним (середнім та високим) рівнем сформованості організаторської компетентності, які підготовлені до управлінської діяльності відповідно до сучасних вимог.

Отже, розроблена модель формування організаторської компетентності майбутніх фахівців у процесі професійно-педагогічної підготовки являє собою цілісну, відкриту, динамічну педагогічну систему, що володіють

характерними для педагогічних систем властивостями – цілісності, структурності, ієрархічності, взаємозалежності всіх її елементів.

2.1. Навчально-методичне забезпечення формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

З метою зниження функціонального розриву між професійно-педагогічною підготовкою та професійною діяльністю та для вдосконалення професійного навчання майбутніх фахівців нами була розроблена програма обов'язкової навчальної дисципліни «Сучасні технології управління освітньою діяльністю», що передбачає як теоретичну, так і практичну підготовку майбутніх фахівців до організаторської діяльності. Відповідно розроблено програму навчальної дисципліни й експериментально перевірено її ефективність в освітньому процесі.

Розробляючи зміст навчальної програми «Сучасні технології управління освітньою діяльністю», виходили з того, що здобувачі вищої освіти мають розуміти роль і місце управлінської діяльності в удосконаленні їх професійно-педагогічної підготовки, оскільки при виконанні професійних функцій їм необхідно вміти проявляти управлінську ініціативу в навчанні та вихованні здобувачів вищої освіти. Зміст навчальної програми складено на основі вивчення сучасної науково-педагогічної, управлінської та філософської літератури, із врахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти та вимог, що ставляться до майбутніх фахівців, рівня їх професійної компетентності.

Формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти, майбутніх фахівців, як цільове завдання, розглянуто в контексті основ теорії управління та основ педагогічної діяльності в закладі вищої освіти, що забезпечило створення цілісного уявлення майбутніх фахівців про управлінську діяльність, допомогло виявити прогалини в знаннях,

попередити можливі труднощі під час управлінської практики й самостійної професійної діяльності.

Метою навчальної дисципліни «Сучасні технології управління освітньою діяльністю», є формування освіченої та високопрофесійної особистості керівника та викладача закладу вищої освіти, якому притаманне ефективне мислення, високий рівень культури мовлення, організаційна культура управління, професійна компетентність, організаторські та комунікативні здібності, міжгалузеві знання, уміння та навички, які необхідні в педагогічній та управлінській діяльності.

Завдання вивчення дисципліни: надання здобувачам вищої освіти ґрунтовних і систематичних знань з щодо особливостей процесу управління освітньою діяльністю; усвідомлення здобувачами вищої освіти основ статутної діяльності навчального закладу; формування уяви у здобувачів щодо системи управління навчальним закладом, а саме організацію діяльності робочих і дорадчих органів навчального закладу; усвідомлення студентами специфіки педагогічного спілкування, особливостей комунікативно-мовленнєвих ситуацій, характерних для управлінської діяльності викладача та керівника; формування у студентів вміння планувати навчальну та виховну діяльність навчального закладу; проведення наукових досліджень як основи підготовки майбутніх фахівців до культурного, наукового розвитку держави.

Навчальний програма формує у здобувачів вищої освіти загальні і фахові компетентності. Загальні компетентності: здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність генерувати нові ідеї (креативність). Фахові компетентності: здатність визначати та описувати характеристики організації; здатність аналізувати результати діяльності організації, зіставляти їх з факторами впливу зовнішнього та внутрішнього середовища; здатність обирати та використовувати сучасний інструментарій менеджменту; здатність планувати діяльність організації та управляти часом; здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, формувати обґрунтовані рішення.

Формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету забезпечується на лекціях, практичних заняттях, у

процесі самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Зміст навчальної дисципліни включає такий перелік тем: РОЗДІЛ 1. Технологія управління освітньою діяльністю Тема 1. Еволюція управління у галузі освіти Тема 2. Особливості навчального закладу як соціально-педагогічної системи та управління нею Тема 3. Сутність та специфіка управління освітою. Управлінські рішення в сфері освіти Тема 4. Закономірності та принципи управління закладом освіти Тема 5. Загальні функції управління освітньою діяльністю Тема 6. Управління локальними нововведеннями при управлінні освітньою діяльністю Тема 7. Інноваційні підходи до управління освітньою діяльністю Тема 8. Забезпечення результатів управлінської діяльності в освіті РОЗДІЛ 2. Механізми та функції управління освітньою діяльністю Тема 9. Навчальний заклад як об'єкт управління Тема 10. Система управління освітньою діяльністю Тема 11. Основні поняття управління освітньою діяльністю Тема 12. Прийняття управлінського рішення Тема 13. Складові професійної культури керівника в освітній діяльності Тема 14. Особливості освітніх систем провідних країн світу Тема 15. Ефективність управління освітньою діяльністю в навчальних закладах.

Здійснюючи підготовку майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності важливо забезпечити таку організацію навчання, під час якої здобувачі вищої освіти самостійно активно мислять, вміють аналізувати та синтезувати навчальний матеріал, використовуючи базові знання та досвід, наукову інформацію з різних джерел та різноманітні професійні ситуації [65; 108; 139]. Задля цього застосовували новітні форми та засоби навчання, активні методи навчання, які стимулювали пізнавальний інтерес здобувачів вищої освіти, сприяли більш ефективному засвоєнню професійних знань, умінь та навичок, позитивно впливали на формування особистості майбутнього фахівця, його професійну адаптацію.

У моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі їх професійно-педагогічної підготовки застосовували форми організації освітнього процесу [31; 34; 43; 48] – теоретичні (лекції, практичні заняття, самостійну роботу) та практичні (управлінська практика).

Головне призначення лекції у формуванні організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету – забезпечити теоретичну основу навчання,

розвинути інтерес до навчальної діяльності та управлінських дисциплін, сформувати в здобувачів вищої освіти орієнтири для самостійної роботи в процесі їх навчання [8; 78].

Під час викладання навчального курсу «Сучасні технології управління освітньою діяльністю» поряд із традиційними лекціями (монологічне викладення значного за обсягом, науково обґрунтованого, структурованого навчального матеріалу) застосовували такі види лекцій як: проблемна, дискусія, візуалізація, прес-конференція,.

В процесі проведення проблемної лекції реалізовували принцип проблемності у змісті освіти, що наближало процес пізнання здобувачів вищої освіти до пошукової й дослідницької діяльності. На проблемній лекції відтворювали предметний й соціальний контекст управлінської діяльності здобувачів вищої освіти.

Під час проведення лекції-візуалізації використовували сучасні технічні засоби навчання, креслення, малюнки, що дало змогу візуально представити навчальну інформацію та сприяти кращому її засвоєнню, активізувати розумову діяльність здобувачів вищої освіти й більш глибоко пояснити сутність певних управлінсько-педагогічних явищ.

Візуалізовані лекції являють собою усну інформацію, перетворену у візуальну форму, що є професійно важливою для управлінської підготовки майбутніх фахівців. Відбувається перекодування текстової інформації в графічну, що значно поглиблює розуміння проблеми, теми, привчас здобувачів вищої освіти користуватися різними знаковими системами. При цьому подання навчального матеріалу здобувачам вищої освіти зводиться до вільного, розгорнутого коментування викладачем підготовлених матеріалів, що сприяє навчанню та перетворює усну й письмову інформацію у візуальну форму завдяки систематизації й виокремленню найбільш значущих, суттєвих елементів змісту навчання.

Прикладом лекції-візуалізації є лекція, яку проводили за темою «Закономірності та принципи управління закладом освіти», де викладач у процесі подання інформації пропонував здобувачам вищої освіти, так звану, «нарізку» фрагментів відеозаписів занять у ЗВО, що дозволяють наочно побачити кожну управлінську функцію майбутнього фахівця у професії та підкріпити теоретичну інформацію візуальними враженнями. Саме у цих випадках реалізувалася основна перевага

лекції-візуалізації: концентрація уваги на найбільш важливих аспектах змісту навчального матеріалу.

Під час викладання теми «Загальні функції управління освітньою діяльністю» застосовували мультимедійні презентації (PowerPoint, Google Презентації) теоретичного матеріалу, який містить достатньо рисунків та схем. Все це здійснювало мультисенсорний вплив на здобувачів вищої освіти, на їх емоційну сферу, робило заняття емоційно привабливим та цікавим.

До того ж, під час проведення лекцій-візуалізацій певний обсяг навчального матеріалу пропонувався здобувачам вищої освіти у вигляді блок-схем, які давали змогусконцентрувати їх увагу на важливих, ключових моментах змісту викладеного матеріалу, сприяли його кращому розумінню та засвоєнню.

У процесі демонстрації навчальних матеріалів викладач коментував зміст всіх слайдів, а після перегляду презентації здобувачі вищої освіти, разом із викладачем аналізували матеріал та підводили підсумки за темою.

У ході лекції-дискусії організовували не лише відповіді викладача на запитання здобувачів вищої освіти, а й вільний обмін здобувачами власними думками за темами «Управління локальними нововведеннями при управлінні освітньою діяльністю», «Інноваційні підходи до управління освітньою діяльністю».

На лекції-дискусії забезпечили активне включення здобувачів вищої освіти до «пошуку істини»; створили умови для відкритого вираження ними своїх думок, позицій, відносин до обговорюваної теми. Це забезпечило можливість впливати на установки здобувачів вищої освіти в процесі групової взаємодії.

Навчальний ефект дискусії визначився завдяки наданій майбутнім фахівцям можливості отримати різноманітну інформацію від співрозмовників, продемонструвати та підвищити свою компетентність, перевірити й уточнити власні уявлення та погляди на обговорювану проблему, застосувати наявні знання в процесі спільного вирішення навчальних завдань.

Лекція-дискусія розпочиналася коротким виступом викладача, який переходив у розмову-діалог зі здобувачами вищої освіти. Потім викладач ставив запитання, які призводили до зіткнення думок і, відповідно, до пошуку аргументів, поглибленого аналізу проблем, що розглядаються. Такий стиль проведення поживлявав освітній процес, активізував діяльність аудиторії та, що особливо важливе, дозволяв

викладачеві управляти колективною думкою групи, використовувати її з метою переконання, подолання негативних установок і хибних думок окремих здобувачів вищої освіти. Цей ефект досягався завдяки правильному добору запитань (наприклад, «Доведіть, що управління педагогічними системами – різновид соціального управління», «Доведіть, що педагогічний аналіз – невід’ємний компонент управління діяльністю» та ін.) для дискусії та вмілого, цілеспрямованого управління нею завдяки використанню таких прийомів як повторення основних висловлювань, щоб стимулювати переосмислення того, що сказано здобувачем вищої освіти («Ви говорите, що ...?», «Я так вас розумію?»); запитання, що спонукають до аргументації суджень («Що ви маєте на увазі, коли говорите про це?», «Як ви доведете правильність Вашої думки?»); спонукання здобувачів вищої освіти до уточнення судження («Я не розумію, що Ви маєте на увазі»); вираз сумнів, що дозволяє уникати невірних висловлювань («Уточніть, будь ласка», «Чи Ви впевнені в тому, про що говорите?»); спонукання до альтернативи, коли викладач пропонує зовсім іншу точку зору та акцентує увагу на протилежному підході («Я вважаю це дещо іншим»); ні-стратегія, коли викладач заперечує висловлювання учасників, які не обґрунтовують своє заперечення («Цього не може бути»).

Під час дискусії більшість здобувачів вищої освіти погоджувалися з точкою зору викладача, але й доводили свою власну, якщо така виникала, а викладач бачив, наскільки ефективно здобувачі вищої освіти використовують отримані знання в ході дискусії, особисто включаються у процес навчання.

Під час проведення лекції-прес-конференції застосовували письмові запитання здобувачів вищої освіти викладачеві, які виникли у результаті засвоєння теоретичного матеріалу та на які він відповідав, складаючи пов’язаний текст лекції. Такі лекції проводили для того, щоб виявити коло інтересів і потреб здобувачів вищої освіти, ступінь їх підготовленості до роботи, відношення до предмета. За допомогою лекції прес-конференції складали уявлення про аудиторію – її очікування, можливості. До того ж, взявши участь у лекції прес-конференції, здобувачі вищої освіти відпрацьовували вміння ставити запитання та відповідати на них, виходити з важких комунікативних ситуацій, формувати навички доказу та спростування.

На початку лекції-прес-конференції викладач просив здобувачів вищої освіти,

попередньо ознайомившись із планом лекції, письмово поставити йому запитання за темою. Кожен здобувач повинен був протягом 2–3 хвилин сформулювати найбільш цікаві для нього запитання, записати їх на папері та передати записку викладачеві. Викладач протягом 3–5 хвилин, відсортуювши запитання за змістом, викладав теоретичний матеріал у вигляді логічно пов'язаного розкриття теми за запитаннями здобувачів вищої освіти, а не як відповідь на кожне окреме запитання. Здобувачі вищої освіти під час такої лекції виступили в ролі учасників прес-конференції (вони також мали право задавати усні запитання в процесі лекції), а викладач – в ролі ведучого прес-конференції й одночасно організатора-розпорядника її проведення. Наприкінці лекції викладач провів підсумкову оцінку запитань.

Отже, використання наведених видів лекцій у професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців під час викладання дисциплін управлінського циклу сприяло розвитку їх мислення та пізнавальної активності, формуванню поглядів та переконань, уміння аналізувати та синтезувати навчальний матеріал.

У межах викладання навчальної дисципліни «Сучасні технології управління освітньою діяльністю» на практичних заняттях застосовувалися змішані форми практичної діяльності здобувачів вищої освіти під керівництвом педагога.

Мета практичних занять всіх видів – поглибити знання здобувачів вищої освіти, загострити увагу на складних, неоднозначних питаннях теми, посилити навички самостійної роботи з джерелами, розвинути творчі здібності, навички публічних виступів та обговорень. Головним критерієм ефективності такого виду діяльності вважали становлення власної позиції здобувача вищої освіти, заснованої на пізнанні наукової бази дисципліни, прояв активності та лідерських якостей, самостійне продуктивне мислення.

Під час викладання навчальної дисципліни застосовували такі види практичних занять: дискусії, дослідження, практичні роботи.

Метод дискусії передбачав колективне обговорення якоїсь проблеми з метою встановлення шляхів її достовірного рішення. Дискусія, як зазначає П. Лузан, «може виконувати в освітньому процесі декілька функцій: подання суперечливого, проблемного матеріалу, в якому група самостійно обирає правильну точку зору; демонстрування різних підходів до аналізу тих чи інших явищ, процесів: спільне

обговорення та вирішення проблем; обмін досвідом між слухачами; швидкий всебічний розгляд проблем і знаходження нетрадиційного чи оптимального рішення; формування інтелектуальних вмінь та навичок конструктивного розв'язання суперечок, надання можливостей прояву творчих здібностей, ініціативності здобувачам вищої освіти; стимулювання учіння майбутніх фахівців тощо».

Дискусія під час викладання дисципліни проводилась у формі діалогічного спілкування здобувачів вищої освіти і викладача. На ньому здобувачі мали високу розумову активність, вели полеміку, обговорювали певні навчальні питання, захищали погляди та переконання, лаконічно та чітко висловлювали власні думки.

Майбутні фахівці дискутували такі актуальні питання менеджменту в професійній освіті як: «Яким законам і принципам менеджменту закладу освіти Ви надаєте перевагу?»; «Які методи освітнього менеджменту, на Вашу думку, є найбільш ефективними у ЗВО?»; «Проаналізуйте сучасні концепції менеджменту в освіті у досвіді вітчизняної та зарубіжної практики. Оцініть їх співвідношення з точки зору педагогічної цілевідповідності та сучасних вимог. Аргументуйте свою думку за допомогою прикладів», «Жартома інформацію називають «хлібом управління». Чи згодні Ви з цим твердженням. Дайте аргументовану відповідь на запитання: яка роль інформації в управлінській діяльності педагога?» та ін.

Завчасно підготувавшись до доповіді з кожного запланованого питання, здобувачі вищої освіти не розкривали його до кінця, що змушувало інших здобувачів доповнювати, ставити запитання та висувати власні точки зору стосовно досліджуваної проблеми.

У ході практичних занять-диспутів здобувачі вищої освіти вчилися слухати виступи інших, порівнювати з ними свій виступ, доповнювати свої знання, виправляти їх недоліки та відстоювати власні погляди. При цьому кожний здобувач вищої освіти обов'язково визначав свою позицію та власне ставлення до проблеми. Все це передбачало вільне володіння здобувачами вищої освіти категорійно-понятійним апаратом дисципліни, уміннями виступати в ролі доповідачів і опонентів.

Метод дослідження спрямований на формування в здобувач вищої освіти вмінь та навичок: проведення наукових досліджень (більш ґрунтовне вивчення тієї чи іншої наукової проблеми); виступів із науковими доповідями; доказового

висловлення власні думки на мові конкретної науки; аналізу фактів; ведення діалогу; поєднання науково-теоретичних положень з практичною діяльністю.

У сучасних освітніх програмах значну роль приділяють формуванню самостійності здобувача вищої освіти.

Самостійна робота здобувача вищої освіти – «це його навчальна діяльність, яка планується, виконується за завданнями, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі» [23, с. 109].

На думку Н. Гаврилюк, самостійна робота «активізує мислення, сприяє створенню власних поглядів і думок» [26, с. 64].

Посилення самостійності здобувачів вищої освіти передбачає їх значну відповідальність за результати та власну навчальну діяльність. При цьому з'являється можливість істотно знизити навчальне навантаження, але не за рахунок зменшення годин на вивчення тієї чи іншої управлінської дисципліни або скорочення обсягу її змісту, а за рахунок визначення індивідуальної траєкторії розвитку кожного здобувача вищої освіти, максимального обліку його індивідуальних можливостей та пізнавальних здібностей. Так створюються умови для більш комфортної побудови навчального процесу, підвищується позитивна мотивація здобувачів вищої освіти, з'являється можливість індивідуальних занять зі здобувачами вищої освіти [32; 85].

Самостійна робота має потужний дидактичний потенціал, зокрема під час виконання завдань поглиблюються, розширюються та систематизуються знання, формується інтерес до організаторської діяльності, розвиваються пізнавальні здібності. У самостійній роботі майбутні фахівці набувають навичок раціонально застосовувати прийоми та методи управлінської праці, що сприяє розвитку їх управлінського мислення (аналітичного, стратегічного, сценарного та ін.). Належний рівень організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти дозволяє розвивати їх самостійність, ініціативність, активність, упевненість у собі, актуалізувати особистісний і професійний потенціал.

Потужний потенціал формування організаторської компетентності майбутніх фахівців має управлінська практика [2, с. 11], яка передбачає набуття досвіду самостійної управлінської діяльності, формування управлінських умінь і навичок; закріплення, узагальнення та систематизацію знань шляхом їх застосування в реальній професії та встановлення зв'язку з практичною діяльністю.

О. Антонюк зазначає, що управлінська практика є базовим елементом формування компетентності фахівця та найважливішим аспектом його професійного розвитку [4, с. 59].

О. Байбакова переконана, що управлінська практика є поєднувальною ланкою між теоретичним навчанням та майбутньою професійною діяльністю. [9, с. 14].

Метою управлінської практики є: формування готовності здобувача вищої освіти до управлінської діяльності в закладах освіти.

Основними завданнями управлінської практики є:

- ознайомлення майбутнього фахівця з основними функціями керівника закладу освіти (керівництво, організація, контроль, консультування);
- вивчення організації управлінської діяльності закладу освіти та принципів його функціонування;
- закріплення теоретичних знань майбутніх керівників закладів освіти та їх застосування у практичній діяльності;
- вивчення організаційної структури та особливостей функціонування, правових засад і сфери діяльності навчальних закладів;
- практична підготовка майбутнього фахівця до самостійної роботи на одній з відповідних посад з фаху «Управління навчальним закладом», формування стійкого інтересу до педагогічної творчості, потреби в постійному професійному самовдосконаленні;
- засвоєння технології прийняття й реалізації управлінських рішень, розвиток аналітичних здібностей здобувачів вищої освіти на прикладі безпосередньої діяльності в межах компетентності методиста та інспектора управління освіти міської ради з метою формування ефективної стратегії досягнення освітніх результатів;
- удосконалення вмінь вільного оперування нормативно-правовими, інформаційними, звітними та статистичними матеріалами з фаху, їх систематизації та аналізу;
- набуття досвіду господарської діяльності організації в умовах ринкових відносин;
- формування умінь та навиків проведення моніторингу діяльності педагогічного колективу, навчального закладу в цілому, діагностування власної

управлінської діяльності.

- формування лідерських якостей майбутнього магістра менеджменту, керівника установи, організації у сфері освіти;

- набуття вмінь і навичок визначати цілі, конкретизувати їх у вигляді завдань, проєктувати і планувати роботу освітнього закладу, організовувати, діагностувати, аналізувати, здійснювати моніторинг освітнього процесу і ухвалювати управлінські рішення;

- формування особистісних характеристик керівника установи, організації у сфері освіти: уміння управляти собою, готовність до саморозвитку, навички вирішення проблем, творчий підхід, уміння впливати на людей, розуміння управлінської праці, здатність формувати колектив тощо;

- формування лідерських якостей майбутнього фахівця менеджменту, керівника установи, організації у сфері освіти;

- здобуття управлінського досвіду роботи в закладах освіти.

Таким чином, у процесі використання активних методів навчання під час викладання дисциплін управлінського циклу змінювалася пасивна роль здобувачів вищої освіти на активну, коли вони не тільки запам'ятовували та сприймали навчальний матеріал, але й перетворювалися на активних учасників навчального процесу, які постійно перебували в активному пошуку нової корисної інформації, в активній спільній практичній діяльності. Крім того, здобувачі вищої освіти набували умінь та навичок співпрацювати у групі (спілкуватися, слухати та розуміти інших людей, аргументовано заперечувати, ясно доносити свої висновки, спростовувати помилкову позицію, співчувати, контролювати власні емоції), вирішувати складні професійні проблеми та спеціалізовані завдання, приймати колективні рішення в умовах недостатньої або обмеженої інформації.

У професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів використовували різноманітні засоби навчання управлінських дисциплін: словесні (навчально-методичні посібники), візуальні (навчальні фільми, таблиці, схеми, презентації), інформаційно-комунікаційні (комп'ютери, ноутбуки, планшети, мультимедійний проєктор).

Вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів неможливе без застосування інформаційно-комунікаційних технологій, які впливають на рівень

формування професійної компетентності фахівців [11; 28].

В освітньому процесі широко застосовували інформаційно-комунікаційні засоби навчання, які сприяли підвищенню інтересу й загальної мотивації майбутніх педагогів до навчання управлінських дисциплін та надавали можливість диференціювати процес навчання, активізували навчально-пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти завдяки використанню різних форм подання інформації (візуалізація, оперативний зворотний зв'язок, самокоригування й самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності).

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій сприяло стимулюванню пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, успішному засвоєнню ними програм навчальних дисциплін,

Таким чином, формування організаторської компетентності майбутніх педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки може бути забезпечено цілеспрямованою дією всіх компонентів цієї підготовки, що передбачає адекватне відображення проблеми формування організаторської компетентності в меті, змісті, методах, організаційних формах та засобах навчання.

Висновки до другого розділу

1. У розділі схарактеризовано модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету; описано навчально-методичне забезпечення формування організаторської компетентності майбутніх педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Розроблена в дослідженні модель формування організаторської компетентності майбутніх педагогів включає цільовий, методологічний, процесуальний та діагностувальний блоки. В її основу покладено обґрунтовані структурні компоненти, які перебувають у логічному взаємозв'язку та системній єдності: мета, завдання, методологічні підходи і принципи, зміст (модулі організаторського контенту), форми організації освітнього процесу, методи та засоби навчання, організаційно-педагогічні умови, критерії, показники та рівні сформованості умінь, навичок та знань, а також передбачуваний результат.

Модель містить мету (сформувати середній та високий рівень організаторської

компетентності), яка визначає зміст та основні завдання процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів (формування в здобувачів вищої освіти мотивів і цінностей організаторської діяльності в закладах вищої освіти; набуття управлінських умінь та навичок для аналізу, планування, організації, здійснення, регулювання, контролю освітнього процесу, оцінки його результатів і прийняття ефективних рішень; засвоєння управлінських знань як теоретичної бази в галузі управління освітнім процесом, навчанням, вихованням; розвиток професійно важливих управлінських якостей особистості).

2. Модель ґрунтується на методологічних підходах (компетентнісний, діяльнісний, особистісний, системний) та принципах (загальнодидактичні (науковості, системності та послідовності, оптимізації навчання, єдності теорії та практики, свідомості й активності, цілісності), специфічні (проблемної ситуативності та мотивації навчальної діяльності)), а також акумулює форми організації освітнього процесу (лекції (проблемна, візуалізація, прес-конференція, дискусія), практичні заняття (дискусія, дослідження, практичні роботи), самостійна робота, управлінська практика), методи (бесіда, дискусія, блок-опитування, метод аналізу педагогічних ситуацій, метод проєктів, метод мозкової атаки та дослідницькі методи) та засоби (словесні (навчально-методичні посібники), візуальні (навчальні фільми, таблиці, схеми, презентації), інформаційно-комунікаційні (комп'ютери, ноутбуки, планшети, мультимедійний проєктор)) формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти.

Побудова моделі зорієнтована на здобувачів вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент. Її структурними компонентами є компоненти організаторської компетентності майбутніх педагогів (мотиваційний, діяльнісний, когнітивний та особистісний), організаційно-педагогічні умови (конкретизація змісту професійно-педагогічної підготовки модулями управлінського контенту; практична спрямованість професійно-педагогічної підготовки; активізація самостійної роботи здобувачів вищої освіти при вивченні управлінських дисциплін), за яких здійснюється процес професійно-педагогічної підготовки, а також критерії (мотиваційний, діяльнісний, когнітивний та особистісний), показники (мотиваційний – інтерес до організаторської діяльності в закладі вищої освіти та до вивчення управлінських дисциплін, наявність ціннісних орієнтацій в

управлінській діяльності; діяльнісний – рівень сформованості управлінських умінь і навичок (інформаційно-аналітичних, планувально-прогностичних, операційних, діагностувальних, самоменеджменту), наявність досвіду управлінської діяльності, здатність до прийняття управлінських рішень; когнітивний – обсяг, рівень та якість управлінських знань, розуміння сутності й змісту майбутньої організаторської діяльності в закладах вищої освіти; особистісний – сформованість професійно важливих якостей особистості: комунікативних, морально-етичних, вольових, а також орієнтація на самовдосконалення і саморозвиток в організаторській діяльності) та рівні (високий, середній, низький) організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.

Результатом реалізації моделі є середній та високий рівні сформованості організаторської компетентності майбутніх педагогів педагогічного університету.

Запропонована модель має чітку науково-теоретичну основу, логічну структуру та послідовність виконання професійних вимог до професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

У розділі описано навчально-методичне забезпечення (зміст, форми організації освітнього процесу, методи й засоби навчання), використання якого сприяє формуванню елементів організаторської компетентності (мотиви, цінності, уміння й навички, знання, професійно важливі управлінські якості особистості) та дозволяє створити єдину логічну систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

3.1. Програма експериментального дослідження з перевірки ефективності моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

Головним методом збирання інформації щодо пошуку причинно-наслідкових зв'язків процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у досягненні організаторської компетентності обрано експеримент. Отримана у результаті експерименту інформація, дозволяє пояснити існування й розвиток складових елементів цього явища.

Експериментальне дослідження проведено відповідно до спеціально розробленої програми, що ґрунтується на моделі формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки. На підставі цієї моделі виокремлено незалежні та залежні змінні, тобто чинники, які впливають на стан організаторської компетентності студентів педагогічного університету (умови професійно-педагогічної підготовки та відповідні навчально-методичні ресурси) та чинники, які змінюються під цим впливом (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти). За логічною структурою доведення гіпотези дослідження обрано паралельний експеримент, згідно до якої створено експериментальну групу студентів, на яку впливають незалежною змінною. Її стан порівняно з контрольною групою здобувачів вищої освіти, яка такого впливу не зазнавала.

Підготовка програми експериментального дослідження передбачала такі дії: окреслення мети та завдань експерименту; визначення місця, часу проведення експерименту та його об'єму; характеристики вибірки та задіяних в експерименті груп; опис матеріалів, які використовували для проведення експерименту; опис методики проведення експерименту; характеристику додаткових змінних, що впливають на результати експерименту; опис методики фіксування, обробки та інтерпретації результатів експериментального дослідження.

Мета експериментального дослідження полягала в перевірці ефективності запропонованої моделі формування організаторської компетентності здобувачів

вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки, що вможливило з'ясування зв'язку між створеними педагогічними впливами та їхніми результатами.

Сформульовано основні завдання експериментального дослідження:

1)діагностувати вихідний рівень організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету;

2)реалізувати модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки;

3)діагностувати сформований рівень організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету.

Експериментальне дослідження проведено на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Педагогічний експеримент з перевірки ефективності моделі формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки здійснено в три етапи: підготовчий, практичний, завершальний.

На підготовчому етапі дослідження були визначені та виконані такі завдання: здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження (з'ясування генези явищ «професійна компетентність фахівця», «професійна компетентність майбутніх фахівців», «організаторська компетентність фахівця», «організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету»; визначення їх сутності, компонентів та характеристик; установлення особливостей формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки; з'ясування показників та критеріїв сформованості цієї якості у процесі професійно-педагогічної підготовки); вивчити зарубіжний і вітчизняний досвід формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету; з'ясувати теоретико-методологічні передумови формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету; виявити суперечності підготовки здобувачів вищої освіти і накреслити шляхи їх розв'язання.

На практичному етапі дослідження реалізовано такі завдання: конкретизувати загальну і часткові гіпотези дослідження; обґрунтувати, розробити та реалізувати модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки; виявити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки; здійснити діагностувальні зрізи (констатувати стан організаторської компетентності); виміряти проміжні результати; скоригувати експериментальну модель; зробити контрольні діагностувальні зрізи. Тобто, практичний етап передбачав проходження трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Основним завданням констатувального експерименту було встановлення фактичного стану та рівня досліджуваних характеристик учасників на початок експерименту. За його результатами сформульовано висновки стосовно позитивного або негативного ставлення здобувачів вищої освіти до обраної професії й рівня їх професійної мотивації, що позначається на цьому ставленні; задоволеності здобувачів вищої освіти рівнем сформованості організаторської компетентності від курсу до курсу; якості формування в здобувачів вищої освіти організаторської компетентності в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Формувальний експеримент спрямовано на вивчення досліджуваного явища безпосередньо в процесі спеціально організованої професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти та активного формування досліджуваних особливостей формування організаторської компетентності.

Контрольний експеримент проводився з метою порівняння отриманих результатів у студентів експериментальної групи, яка брала участь у формувальному експерименті, з результатами, які отримали здобувачів вищої освіти контрольної групи, яка брала участь у констатувальному експерименті. Сформульовано висновки стосовно динаміки формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки за всіма визначеними критеріями та рівнями.

На третьому, завершальному етапі проведено обґрунтування вибору методів опрацювання отриманих результатів експерименту з метою збільшення їх

інформативності, обговорення здобутих експериментальним шляхом даних, результатів їх опрацювання та аналізу; формулювання основних висновків та рекомендацій щодо впровадження та застосування моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Для перевірки ефективності запропонованої моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету здійснювалися вибіркові спостереження, суть яких полягала в тому, що про значення певних характеристик явища, процесу роблять висновок на основі вибіркової сукупності (вибірки) із загальної статистичної (генеральної).

Репрезентативність вибірки забезпечувалася на основі узагальнення серії спостережень, проведених у закладі вищої освіти, у контрольних та експериментальних групах здобувачів вищої освіти, які брали участь у педагогічному експерименті.

Усі здобувачі вищої освіти, які брали участь у формувальному експерименті поділялися на 2 групи: експериментальна (ЕГ) і контрольна (КГ). До ЕГ входило 18 студентів, КГ – 22. Репрезентативну вибірку у дослідженні складали паралельні експериментальні та контрольні групи.

Для пошуку найбільш ефективних форм організації освітнього процесу, методів та засобів формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки використано освітній моніторинг, метою якого було не тільки відстеження стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а й з'ясування чинників, які потрібні для його розвитку, зміни ситуації тощо. Отже освітній моніторинг використано згідно двох рівнів його функціонування:

1) індивідуального: самооцінки здобувачами вищої освіти якості своєї організаторської компетентності;

2) локального: оцінювання закладом вищої освіти майбутніх фахівців щодо якості освіти, досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог відповідного рівня сформованості організаторської компетентності за визначеними показниками.

Етапи проведення моніторингового дослідження.

I етап: визначення мети та планування дослідження: визначення мети й завдань

дослідження; визначення об'єктів дослідження; розрахунок та формування вибірки; побудова графіка дослідження (визначення термінів і процедур дослідження; підбір та підготовка (навчання) координаторів дослідження); визначення критеріїв і показників оцінювання; вибір методів дослідження й узагальнення статистичної інформації.

II етап: розробка інструментарію: добір вимірникового інструментарію (тести, анкети, їх апробація, одержання стандартизованого інструментарію); підготовка інструктивно-методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів та його учасників; вибір статистичних і математичних методів опрацювання та обрахунку одержаних результатів дослідження.

III етап: проведення дослідження: пілотне дослідження (підготовка учасників, їх інструктаж); опрацювання результатів, виявлення й аналіз помилок, оцінювання похибок; основне дослідження.

IV етап: збір та опрацювання результатів.

V етап: аналіз та інтерпретація результатів дослідження: узагальнення статистичної інформації; виявлення чинників впливу; виявлення кореляції між чинниками впливу; оцінювання отриманих результатів аналізу, їх інтерпретація, підготовка висновків; формулювання рекомендації щодо корегувальної роботи, усунення негативних чинників; оприлюднення результатів дослідження [306, с. 46].

В основі обробки результатів експерименту використовувалися методи математичної статистики та теорії ймовірності, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – χ^2 та t-критерію Стюдента. Окрім того, у виборі методів діагностування керувалися основними положеннями щодо об'єктивності, надійності та валідності педагогічних вимірювань, які визначені в роботі.

Для перевірки гіпотези та розв'язання виокремлених завдань використано комплекс методів дослідження: опитування, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент із якісним і кількісним аналізом результатів; аналіз результатів апробування навчального модулю та авторського курсу із застосуванням методів якісної інтерпретації одержаних даних, статистичного оброблення кількісних показників. Статистичні методи ґрунтовані на математичному

опрацюванні результатів вимірювання кількісних характеристик, що дало змогу зафіксувати низку параметрів дослідження. Крім того, для збору інформації про результати впровадження та апробації посібників навчально-методичного комплексу та втілення обраних форм та методів в освітній процес використано діагностувальний інструментарій педагогічного експерименту, що охоплює арсенал таких методів: опитування, бесіда, анкетування, тестування, блок практичних завдань, створення проблемних ситуацій, математичне оброблення результатів.

Виконання зазначених завдань неможливе без розроблення та застосування навчально-методичного комплексу для супроводу формування організаторської компетентності в процесі професійно-педагогічної підготовки. Загалом зміст навчально-методичного комплексу орієнтований на ознайомлення студентів з актуальними проблемами розвитку та сучасного стану вітчизняної й зарубіжної професійної освіти; особливостями формування організаторської компетентності; питаннями організації та ефективного здійснення освітнього процесу в закладі вищої освіти; видами та шляхами застосування інноваційних освітніх технологій в умовах професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти.

Суб'єктами управління процесом формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету в умовах закладів вищої освіти є викладачі циклу дисциплін професійної та практичної підготовки.

Динаміка та рівні сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету досліджувалися на різних етапах експериментального навчання шляхом проведення контрольних зрізів до початку формувального експерименту та після його завершення в контрольних і експериментальних групах.

Аналіз та обробка даних проводилися за єдиною програмою, в ідентичних умовах, з використанням єдиної методики діагностики рівня сформованості організаторської компетентності студентів педагогічного університету в усіх групах. Усе це сприяло одержанню вірогідних експериментальних даних.

На етапі констатувального експерименту за допомогою анкетування, спеціальних стандартизованих тестів, співбесід зі студентами та статистичної обробки результатів було визначено, що на 95% рівні ймовірності довірчого інтервалу різниця між вибірками, якими були експериментальна та контрольна групи, є статистично незначущою і знаходиться у межах 5%, тобто розходження між оцінками рівнів сформованості свідчить про приблизно однаковий загальний рівень сформованості організаторської компетентності студентів експериментальної та контрольної груп (28,26% студентів ЕГ та 30,31% студентів КГ продемонстрували низький рівень організаторської компетентності) (таблиця 3.2), що у подальшому дозволило визначити методи щодо підвищення організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Таблиця 3.2

**Результати констатувального експерименту формування
організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного
університету**

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	N студентів	%	N студентів	%
Мотиваційний компонент				
Низький	7	2 9,55	3	2 5,36
Середній	8	5 0,00	10	5 6,52
Високий	7	2 0,45	5	1 8,12
Когнітивний компонент				
Низький	5	2 3,48	4	2 8,26
Середній	9	5 3,79	9	5 5,8
Високий	8	2 2,73	5	1 5,94
Діяльнісний компонент				
Низький	5	3 3,33	3	2 6,81
Середній	11	4 0,91	11	4 4,93
Високий	6	2 5,76	4	2 8,26
Особистісний компонент				
Низький	7	3	4	3

		4,85		1,88
Середній	12	4 7,73	8	5 0,00
Високий	3	1 7,42	6	1 8,12

Для вимірювання критеріїв мотиваційного компонента застосовано методику «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір). Підґрунтям методики є ідея зовнішньої та внутрішньої мотивації. Відповідно до методики зовнішні мотиви поділяють на зовнішні позитивні й зовнішні негативні. Здобувачам вищої освіти запропоновано оцінити сім мотивів професійної діяльності. Після цього показники внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної мотивації та зовнішньої негативної мотивації були полічені за обраною методикою.

Як показали результати констатувального експерименту, в 29,55% здобувачів вищої освіти контрольних груп та 25,36% студентів експериментальних груп наявне недостатнє усвідомлення потреби в управлінській діяльності, переважно відсутній інтерес до формування організаторської компетентності та вивчення управлінської складової в контексті майбутньої професії. 50% майбутніх фахівців контрольних і 56,52% експериментальних груп виявили зацікавленість до управлінської діяльності, але тільки ззовні, оскільки переважали зовнішні мотиви. Лише 20,45% здобувачів вищої освіти контрольних і 18,12% експериментальних груп характеризувались високим прагненням до самостійного оволодіння управлінською діяльністю. Такі результати свідчать про загалом низьку мотивацію майбутніх педагогів до формування організаторської компетентності. Це пояснює переважну спрямованість здобувачів вищої освіти на себе, тобто власні інтереси. Навчання чи робота для них є лише засобами вираження і ствердження власного «Я». Згідно з управлінською діяльністю така спрямованість має негативні наслідки: прагнення нав'язати свою думку колективу, відкидаючи розумні заперечення чи вимоги його членів; схильність до поспішних і незважених заяв у дискусіях при вирішенні професійних проблем; прагнення завжди і скрізь виділитися, болісне сприймання будь-яких зауважень чи критики; перевага мотивів власного благополуччя та ігнорування потреб інших; нездатність на компроміс чи співпрацю у конфліктних ситуаціях; схильність до агресивності, дратівливості, суперництва; дотримання жорсткого алгоритму управлінських дій.

В основу інтерпретації мотиваційного простору формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки, було покладено визначення таких мотивів професійної діяльності як: 1 – мотиви власної праці; 2 – мотиви соціальної значущості праці; 3 – мотиви самоствердження в праці; 4 – мотиви професійної майстерності. Дослідженням виявлено, що домінуючою мотивацією професійної діяльності для майбутніх фахівців є третя група мотивів, тобто мотиви самоствердження в праці (52,96% опитуваних здобувачів вищої освіти (N=143) прагнуть до більш повного виявлення і використання своїх особистісних можливостей у професійній діяльності), що підтвердило попередній висновок про недостатню професійну спрямованість на формування організаторської компетентності. Ця категорія здобувачів вищої освіти потребує спеціально організованого особистісного впливу щодо зміни їхнього відношення до оточуючих членів колективу, відношення до праці та її результатів (тобто посилення спрямованості на спілкування та взаємодію, спрямованості на справу та її результат).

Для 25,56% студентів (N=69) провідною професійною мотивацією стала друга група мотивів, а саме мотиви соціальної значущості, які характеризують прагнення здобувачів вищої освіти до узгодженої роботи в колективі, їх зацікавленість, ініціативність, вимогливість у спільній діяльності з метою досягнення соціально значущих результатів, усвідомленість суспільного значення обраної професії. Мотиви власної праці виявлено у 19,26% студентів (N=52), які характеризуються раціональним використанням робочого часу для виконання конкретних завдань, дотриманням трудової дисципліни, захопленістю процесом праці та його результатами. Тобто, 44,82% здобувачів вищої освіти потенційно здатні до формування організаторської компетентності, але потребують створення відповідних організаційно-педагогічних умов у процесі професійно- педагогічної підготовки. Лише для 2,22% опитуваних здобувачів вищої освіти (N=6) підґрунтя є мотиви професійної майстерності, які спрямовують студентів на застосування знань для підвищення якості роботи та отримання додаткових професійних знань, умінь і навичок, зокрема щодо формування організаторської компетентності. Частково такий невеликий кількісний показник пов'язуємо з безпосередніми мотивами вступу до

закладу вищої освіти за даною спеціальністю, що в більшості відображають зовнішні фактори, а саме: бажання отримати вищу освіту; вплив батьків або друзів; невеликий конкурс та інші обставини.

Проведений формувальний експеримент щодо формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету в експериментальних групах сприяв якісній зміні показників досліджуваного феномена. Так, динаміка мотивації здобувачів вищої освіти експериментальних груп, порівняно з даними вихідного діагностувального зрізу, прогресує в позитивний бік. В експериментальних групах на 16,66% збільшилась кількість здобувачів вищої освіти, які вирізняються стабільним інтересом до управлінської діяльності і чітко усвідомлюють потребу у формуванні організаторської компетентності. Спрямованість здобувачів вищої освіти зорієнтована по-перше, на спілкування та взаємодію, по-друге, на діяльність та її результати, що впливає на формування організаторської компетентності. Якісні зміни у формуванні організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету мають позитивні наслідки стосовно професійної діяльності: зорієнтованість на колективну діяльність; захопленість в оволодінні новими навичками і технологіями; здатність в інтересах справи визнавати і відстоювати перспективні думки і пропозиції співробітників та інше. Зменшилась кількість здобувачів вищої освіти (на 11,59%) експериментальних груп, які не виявляють інтересу до формування організаторської компетентності. Позитивні зміни в ставленні студентів до управлінської діяльності свідчать про позитивну динаміку формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки за мотиваційним критерієм.

Ступінь сформованості когнітивного компонента оцінений шляхом діагностики професійних знань з управлінської діяльності, оскільки педагогічний експеримент ґрунтований на впровадженні відповідної дисципліни «Сучасні технології управління освітньою діяльністю». Для цього дібрано тестові завдання. У дослідженні запропоновано використовувати тестування на всіх етапах контролю за опануванням теоретичних знань студентів: попередньому, поточному, періодичному й підсумковому. У процесі педагогічного експерименту проведено проміжні зрізи, скореговано структуру занять та інтенсивність їх проведення, модифіковано

наповнення навчального матеріалу.

Від обсягу, рівня та якості теоретичних знань управлінського складника майбутньої професійної діяльності залежить сформованість організаторської компетентності. Відповідні знання, вміння та навички характеризував когнітивний критерій сформованості організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної діяльності. При проведенні діагностувального зрізу в ході констатувального експерименту більшість здобувачів вищої освіти (77,27% контрольних і 84,06% експериментальних груп) перебували на середньому і низькому рівнях. Лише 22,73% здобувачів вищої освіти контрольних груп і 15,94% експериментальних груп показали високий рівень сформованості організаторської компетентності за вказаним критерієм.

Після проведення формувального експерименту в експериментальних групах спостерігалася позитивна динаміка: значно збільшилася (на 15,22%) кількість здобувачів вищої освіти, які на високому рівні демонструють володіння, засвоєння й оперування управлінською термінологією, знаннями сутності й змісту майбутньої управлінської діяльності в закладах освіти, а також форм, методів, стилів педагогічного управління; наявність системи знань з педагогіки, психології, освітнього та педагогічного менеджменту, знань про управління освітнім процесом. Зменшилася кількість здобувачів вищої освіти, рівень сформованості організаторської компетентності яких за цим критерієм характеризується як низький (на 6,52%) і середній (на 8,7%). У контрольних групах теж відбулися позитивні зміни, але оскільки вони незначні, то не вплинули на загальну картину рівня сформованості організаторської компетентності за когнітивним критерієм.

Початковий рівень сформованості діяльнісного організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету переважно відповідав середньому значенню (40,91% контрольна група (N=54) та 44,93% експериментальна група (N=62)). Вимірювання здійснювалося у процесі професійно-педагогічної підготовки за допомогою вирішення педагогічних задач управлінського характеру. Окрім того, провадилася діагностика стилів керівництва та визначення домінуючого стилю прийняття рішень (за А. Роуве) з метою виявлення факторів, що впливають на рівень сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету. Виявлено, що

здобувачі вищої освіти у більшості обирають авторитарний та ліберальний стилі керівництва, які мають негативні наслідки для майбутньої професійної діяльності: авторитарний стиль – пригнічення ініціативи та творчого потенціалу підлеглих, слабка мотивація, відсутність дієвих стимулів праці, високий ступінь залежності студентів від постійної волі керівника, рутинний характер роботи, низька адаптація студентів до різких перетворень в закладі освіти, бідне спілкування в колективі; ліберальний стиль – виникнення конфліктних ситуацій, відсутність регламентованої децентралізації керівних повноважень, тому неформальні лідери можуть присвоїти функції керівника собі та користуватися значним впливом на членів колективу, невисокий рівень вимогливості до студентів, може призвести до низької якості виконання навчальних завдань. Лише 25,76% студентів КГ (N=34) та 28,26% здобувачів вищої освіти ЕГ (N=39) виявили схильність до демократичного стилю керівництва, який має низку переваг, а саме: дозволяє розв'язувати нестандартні завдання, які вимагають творчого підходу; підґрунтям рішень викладача стають ідеї, висунуті студентами; в студентському колективі створюється сприятливий психологічний клімат; викладач звільнений від прийняття малозначущих, не принципових питань в освітньому процесі; дбайливе ставлення з боку викладача; цілі та завдання освітнього процесу доступні та зрозумілі здобувачам вищої освіти. Однак, як і будь-який процес, демократичний стиль управління має недоліки: вимагає багато часу на розробку і узгодження управлінського рішення, містить в собі небезпеку послаблення контролю, іноді навіть призводить до безвідповідальності. Саме тому, на формувальному етапі експерименту виникла необхідність збалансувати прояви демократичного стилю іншими, враховуючи їхні позитивні сторони. Наприклад, авторитарний стиль – сприяє успішності при повсякденних, звичайних роботах, які не вимагають творчого підходу та новизни; забезпечує чіткість управління, яке дозволяє швидше приймати управлінські рішення та мінімізувати витрати ресурсів освітнього процесу; забезпечує швидкість реакції на зміни умов зовнішнього середовища. Ліберальний стиль – надає значну свободу дій здобувачам вищої освіти, їхня ініціатива не пригнічується, вони позбавлені постійного контролю; здобувачі частіше за все мають досить широку обізнаність про стан справ у колективі та закладі освіти, а також про перспективи його розвитку; робота в подібному колективі приносить задоволення студентам і формує

сприятливий психологічний клімат; викладач максимально розвантажений, студентам передається відповідальність за дії; сприяє високій навчальній мотивації майбутніх фахівців. Отже, сформованість організаторської компетентності студентів педагогічного університету має відрізнятися змішаним з переважаючим демократичним стилем керівництва.

Окрім того, характерним для високого рівня сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету є аналітичний та концептуальний стиль прийняття управлінських рішень (аналітичний: рішення приймаються на основі глибокого вивчення проблеми і розгляду усіх можливих варіантів, характеризуються обґрунтованістю та комплексністю; концептуальний: творчий, креативний підхід до процесу прийняття рішень, збір інформації та розроблення рішення здійснюється зазвичай шляхом обговорення проблем з іншими людьми). У процесі реалізації організаційно-педагогічних умов професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців збільшено кількість здобувачів вищої освіти ЕГ (на 11,6%), які мають означений підхід до вирішення професійних задач управлінського характеру.

Більшість здобувачів вищої освіти КГ (33,33%) та ЕГ (26,81%) на початковому етапі констатувального експерименту базували свої управлінські рішення на директивному та поведінковому підходах (директивний: рішення приймаються швидко, носять раціональний характер, зрозумілі, прості для сприйняття, без затягування процедури; поведінковий: рішення приймаються з урахуванням інтересів та аналізом можливих наслідків для тих, кого вони стосуються орієнтовані на міжособистісні стосунки), які є граничними та менш ефективними при розв'язанні професійних задач управлінського характеру.

Нами враховано, що ефективність формування організаторської компетентності залежить від можливостей здобувачів вищої освіти, які можуть бути властивими чи невластивими їм як управлінцям. Усвідомлення власних обмежень допомогло здобувачам вищої освіти у процесі експериментальної професійно-педагогічної підготовки сприяти трансформації існуючих обмежень в сильні сторони згідно діяльнісного критерію (додаток В3).

Після проведення формувального експерименту в експериментальних групах спостерігалася позитивна динаміка: збільшилася кількість здобувачів вищої освіти

(39,86%), які на високому рівні демонструють сформованість управлінських умінь і навичок (інформаційно-аналітичних, планувально-прогностичних, лідерських, операційних, діагностувальних, самоменеджменту), рівень володіння та наявність досвіду управлінської діяльності, зокрема: здатність визначати стратегію навчальної діяльності здобувача вищої освіти; здійснювати педагогічний і прогностичний аналіз, проєктувати цілі, здійснювати планування, організацію та контроль освітнього процесу; здатність до прийняття управлінських рішень у стратегічній, тактичній та оперативній перспективі. Зменшилася кількість студентів, рівень сформованості організаторської компетентності яких за цим критерієм характеризується як низький (на 7,96%) і середній (на 3,63%).

Початковий рівень сформованості особистісного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету переважно відповідав середньому (47,73% контрольна група (N=63) та 50% експериментальна група (N=69)) та низькому (34,85% контрольна група (N=46) та 31,88% експериментальна група (N=44)). Вимірювання здійснювалося в процесі професійно-педагогічної підготовки за допомогою низки тестів (додаток В4). Зважаючи на те, що студенти самостійно оцінюють сформованість професійно важливих якостей, нами визначено співвідношення реальної групової оцінки і самооцінки майбутніх фахівців. За отриманими даними у більшості здобувачів вищої освіти встановлено коефіцієнт кореляції r в межах від - 0,5 до + 0,5, що свідчить про адекватну самооцінку та достатню міру критичності.

Для визначення домінуючих рис характеру й особливості поведінки здобувачів вищої освіти нами використано тест на виявлення типу особистості за (С. Деллінгер). Цей показник вказує на потенційні можливості студентів щодо управлінської діяльності. Так, тільки 17,42% здобувачів вищої освіти КГ та 18,12% здобувачів вищої освіти ЕГ виявили типи особистості «трикутник» та «коло». «Трикутник» символізує лідерство. Найхарактернішою особливістю студентів такого типу особистості є здатність концентруватися на головній меті, енергійність, сила, впевненість в собі та установка на перемогу. Саме з них виходять прекрасні менеджери найвищого рівня управління, до яких вони і прагнуть. Тип особистості «коло» – це найкращі комунікатори. Здобувачі вищої освіти такого типу володіють високою чутливістю, відмінно розпізнають наміри людей, «вболівають» за свій

колектив і популярні серед оточуючих. Якщо їм випадає керувати, то вони обирають демократичний стиль керівництва і намагаються обговорити практично будь-яке рішення з більшістю та заручитися їх підтримкою. Можна сказати, що вони природжені психологи, але їм не вистачає організаторських навичок.

Рівень сформованості вольових якостей визначався на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера, тобто характеристики вольової сфери людини, яка відображає її нахил приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний). За результатами діагностики 48,88% здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ мають середній рівень інтернальності. Тобто, особливості їхнього суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися залежно від того, чи здається їм ситуація складною чи простою, приємною чи неприємною тощо. Хоча їхня поведінка і психологічне почуття відповідальності за неї залежать від конкретних ситуацій, усе ж можна і в них встановити перевагу того чи іншого локусу контролю. 30% студентів виявили низький рівень інтернальності, тобто вони майже не бачать зв'язку між своїми діями і важливими для них подіями життя. Вони не вважають себе здатними контролювати розвиток таких подій і гадають, що більшість їх є результатом випадку чи вчинків інших людей. Тому «екстернали» емоційно нестійкі, схильні до неформального спілкування і поведінки, слабо комунікабельні, у них поганий самоконтроль і висока напруженість, що негативно впливає на формування управлінської компетентності. Лише 18,15% здобувачів вищої освіти мають високий рівень інтернальності, що відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими подіями. Здобувачі вищої освіти, які мають такий локус контролю, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті – результат власних дій, що вони можуть ними керувати і відчують відповідальність і за ці події, і за те, як складається їхнє життя в цілому. «Інтернали» з високими показниками суб'єктивного контролю мають емоційну стабільність, вони впertі, рішучі, відрізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю, що позитивно впливає на формування управлінської компетентності.

Показник сформованості вольових якостей на основі локусу контролю тісно пов'язаний з рішучістю майбутніх інженерів-педагогів. Тест на визначення рішучості за Е. Берном довів, що більшість здобувачів вищої освіти (N=32) здатні

діяти не завжди активно і швидко, але тільки тому, що вважають, що справа цього не варта. Отже, процес формування управлінської компетентності має стати для них однією з цілей у професійно-педагогічній підготовці. Здобувачі вищої освіти з низьким рівнем рішучості (N=90) побоюються не лише приймати рішення, але й обдумувати їх, частіше очікують критики своїх дій, ніж похвали. Це необхідно враховувати при формуванні організаторської компетентності шляхом створення відповідного професійно-педагогічного супроводу. Лише невелика кількість студентів (N=48) є достатньо рішучими та самостійними особистостями. Але таких студентів через надмірну активність потрібно навчати продумувати рішення.

За результатами тестування майбутніх фахівців щодо типових способів реагування на конфліктні ситуації виявлено, що здобувачі вищої освіти частіше намагаються уникнути конфлікту, ніж сприяти його вирішенню або обирають стратегію суперництва та пристосування (82,57% контрольної групи та 81,88% експериментальної групи). Лише невелика кількість здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ готові до співробітництва та компромісу. Саме такі здобувачі вищої освіти (17,78%) мають високий рівень сформованості гуманістичних педагогічних цінностей, що передбачає орієнтацію на здобувача вищої освіти, гуманне ставлення до інших, врахування потреб вихованців, вибір доцільних засобів впливу та взаємодії, крім цього – гідне самоствердження майбутніх фахівців як кваліфікованих, вимогливих, гуманних управлінців, тобто, утвердження ними вищих духовних цінностей, моральних норм поведінки. Вони відрізняються наявністю комунікативних та організаторських здібностей.

Після проведення формувального експерименту в експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка: збільшилася кількість здобувачів вищої освіти (29,71%), які на високому рівні демонструють сформованість професійно важливих якостей особистості, а саме: комунікативних, морально-етичних, вольових та організаторських. Зменшилася кількість здобувачів вищої освіти, рівень сформованості організаторської компетентності яких за цим критерієм характеризується як низький (на 10,87%) і середній (на 0,72%).

Протягом педагогічного експерименту здобувачів вищої освіти було зорієнтовано на систематичний процес самовдосконалення щодо формування організаторської компетентності у процесі професійно-педагогічної підготовки. Цілі,

завдання та результати такої діяльності фіксувалися за відповідною схемою (додаток В4).

Отже, розроблена програма експериментального дослідження моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету сприяла чіткому вирішенню питань теоретичного, методичного та організаційного характеру.

3.2 Аналіз результатів експериментальної роботи з оцінки ефективності моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

Достовірність результатів експериментального дослідження забезпечено раціональним вибором величини вибірки здобувачів вищої освіти, від якості якої залежить коректність одержаних даних. При виборі обсягу вибірки враховувалися такі чинники: завдання й умови проведення експериментального дослідження; ступінь однорідності генеральної сукупності, величина якої становить 40 здобувачів вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент; ймовірність достовірності результатів експериментального дослідження – 0,95; гранична похибка репрезентативності – 0,05.

Обсяг вибірки розраховано за формулою (3.1):

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot \overline{\sigma_l^2}}{N \Delta_x^2 + t^2 \sigma_l^2}, \quad (3.1)$$

де n – чисельність вибірки;

$\overline{\sigma_l^2}$ – середня дисперсія (прийнято максимальне значення – 0,25);

N – чисельність генеральної вибіркової сукупності;

t – кратність помилки вибірки (при $p=0,954$ $t=2$);

Δ_x – гранична помилка вибірки (обрано значення 0,05).

Обсяг вибірки студентів за формулою 3.1 становить:

$$n = \frac{832 \cdot 4 \cdot 0,25}{832 \cdot 0,0025 + 4 \cdot 0,25} \approx 270$$

Отже, для проведення педагогічного експерименту було відібрано експериментальну та контрольну групи здобувачів вищої освіти, що охоплюють у загальній кількості 40 осіб, за спеціальністю 073 Менеджмент. У контрольну групу обрано здобувачів вищої освіти (див. п. 3.1), які навчалися на основі традиційно

сформованої практики професійно-педагогічної підготовки (всього 22 особи). В експериментальну групу ввійшли студенти (18 осіб), які навчалися з використанням розробленого нами навчально-методичного забезпечення.

Об'єктивність результатів експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності розробленої моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки, забезпечується еквівалентністю двох вибірок здобувачів вищої освіти, тобто однорідністю контрольних й експериментальних груп за рівнем сформованості організаторської компетентності на початок експерименту.

З метою визначення початкового рівня сформованості організаторської компетентності та перевірки наявності чи відсутності статистичних розбіжностей в якості рядів прийнято індивідуальні значення тестових відповідей студентів. Кожному рівню присвоєно відповідний бал: низький – 1 бал; середній – 2 бали; високий – 3 бали. Обчислення середнього балу початкового рівня сформованості організаторської компетентності наведено в таблиці 3.3.

Відповідно до таблиці 3.3 середній бал у контрольній та експериментальній групах має незначну відмінність, різниця складає приблизно 0,004. Переважна більшість в обох порівнюваних категоріях складають студенти із середнім рівнем сформованості організаторської компетентності: 48,48 % в контрольній та 52,17 % в експериментальній групах.

Таблиця 3.3

Обчислення середнього балу початкового рівня організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

Контрольна група				Експериментальна група			
Бал	Кількість здобувачів	Загальна кількість балів	Середнє значення	Бал	Кількість здобувачів	Загальна кількість балів	Середнє значення
1.	40	40		1.	39	39	
2.	24	28		2.	42	44	
3.	28	34		3.	27	41	

Σ	32	38	1,909	Σ	38	64	1,913
----------	----	----	-------	----------	----	----	-------

За допомогою розрахунку t -критерію визначили достовірність збігів і відмінностей контрольних та експериментальних груп [11]. Для цього сформулювали дві гіпотези:

Гіпотеза H_0 : відмінності рівня сформованості організаторської компетентності експериментальної та контрольної груп здобувачів вищої освіти недостатньо значні.

Гіпотеза H_1 : відмінності рівня сформованості організаторської компетентності експериментальної та контрольної груп здобувачів вищої освіти досить значні.

Значення t -критерію визначили за формулою 3.2:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}} \quad (3.2),$$

де M_1 та M_2 – середнє значення першої та другої вибірок;

S_1 та S_2 – дисперсія (середньоквадратичне відхилення) відповідно для першої та другої вибірок;

N_1 та N_2 – кількість оцінок у першій та другій вибірках.

Для обчислення цього показника визначили дисперсію за формулою 3.3:

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{N - 1} \quad (3.3),$$

де $(x_i - \bar{x})^2$ – квадрат відхилень окремих значень ознак від середньої арифметичної; N – кількість ознак.

Розрахунок дисперсії сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету наведено в таблиці 3.4.

З таблиці 3.4 видно, що розмитість розподілу оцінок щодо середнього арифметичного значення абсолютно незначна.

$$t = \frac{|1,913 - 1,909|}{\sqrt{\frac{0,032}{138} + \frac{0,033}{132}}} \approx 0,18$$

Отримали дисперсію, розраховали значення t -критерію:

Таблиця 3.4

Розрахунок дисперсії сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

Групи	Оцінки i	Кількість вцінок	Середній бал	Відхилення	Квадрат відхилення	$n_i(x_i - \bar{x})^2$	$\sum$
Г	Е	1 39	1,913	-0,913	0,83	0,83	0,032
		2 42		0,087	0,0075	0,015	
		3 27		1,087	1,181	3,545	
Г	К	1 40	1,909	-0,909	0,826	0,826	0,033
		2 44		0,091	0,0082	0,0165	
		3 28		1,091	1,19	3,57	

Табличне значення t -критерію Стьюдента більше, ніж розрахункове ($t_{табл.}(1,96)$ $t_{розрах.}(0,18)$). Це свідчить про те, що нульова гіпотеза не відкидається, обидві вибірки відносяться до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні для рівня достовірності 0,05 (ймовірність 5 %), що, своєю чергою, дозволяє стверджувати про недостатню значущість відмінності рівня підготовленості експериментальної й контрольної груп студентів і є умовно рівними.

У процесі педагогічного експерименту здійснювалася порівняльна характеристика формування компонентів організаторської компетентності за мотиваційним, діяльнісним, когнітивним та особистісним критеріями.

Рівень сформованості мотиваційного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки перевірявся за допомогою методики «Мотивація професійної діяльності» (за К. Замфір) [358], тесту на виявлення професійної спрямованості здобувачів вищої освіти, діагностики векторів спрямованості (за Б. Бассом [241]), опитувальників мотивації професійної діяльності та мотивів вибору педагогічної професії. Результати дослідження зазначено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Результати вимірювань рівня сформованості мотиваційного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного

університету у контрольній і експериментальній групах до і після експерименту
(%)

Рівень	До експерименту				Після експерименту			
	К		Е		К		Е	
	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г	Г
	т.	%	Ст.	%	т.	%	т.	%
Низький	9	29,55	35	25,36	3	25	9	13,77
Середній	6	50	48	56,52	6	50	1	51,45
Високий	7	20,45	25	18,12	3	25	8	34,78

Після експерименту мотивація здобувачів вищої освіти експериментальної групи зрушилась у напрямку внутрішньої позиції, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Так високий рівень сформованості мотивації до управлінської діяльності в ЕГ підвищився на 16,66 % у порівнянні з КГ – 4,55 %. Отже, аналіз експериментальних даних (табл. 3.5) засвідчив найбільш вагомі якісні зміни на високому рівні сформованості мотиваційного компонента. Низький рівень сформованості мотиваційного компонента також продемонстрував позитивні якісні зміни: зменшення кількості здобувачів вищої освіти у контрольній групі на 4,55 % й експериментальній групі на 11,59 %. Найменшу динаміку якісних змін рівня сформованості мотиваційного компонента було зафіксовано на середньому рівні: 0 % у КГ й 5,07 % в ЕГ.

Порівняльний аналіз величин абсолютного середнього значення якісних змін рівня сформованості мотиваційного компоненту у контрольних й експериментальних групах уможливив висновок про те, що позитивна динаміка якісних змін у КГ ($C_p=3,03$ %) зумовлена традиційною професійно-педагогічною підготовкою, а в ЕГ ($C_p=11,1$ %) – результат професійно-педагогічної підготовки за експериментальною моделлю. Графічно динаміка якісних змін сформованості мотиваційного компоненту впродовж педагогічного експерименту представлена на рис. 3.1.

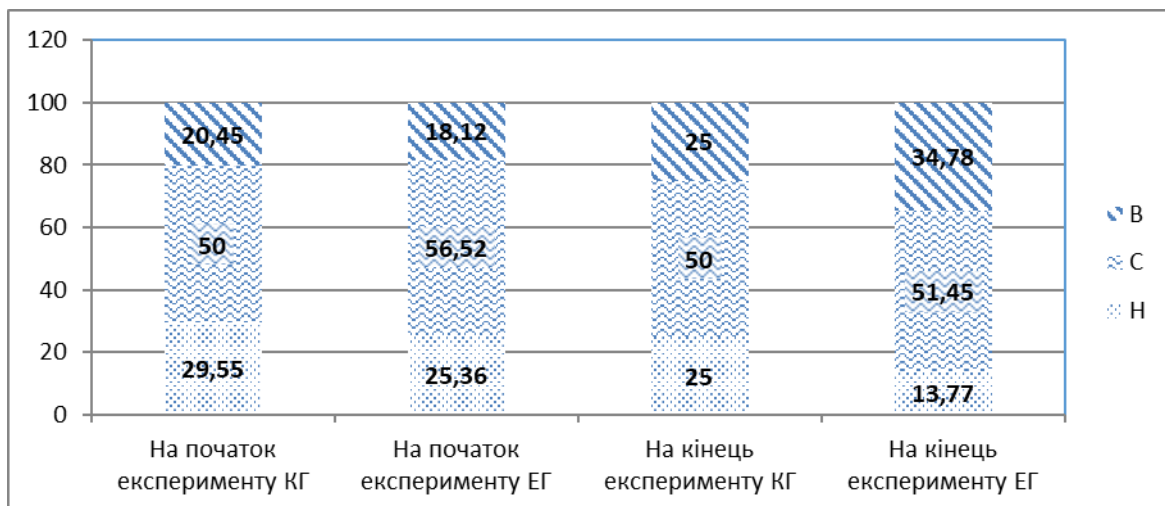


Рис. 3.1 Динаміка якісних змін сформованості мотиваційного компоненту контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту

Одержані результати експериментального дослідження потребували емпіричного підтвердження їх достовірності й об'єктивності, що здійснювалося з використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – $2\chi^2$. Для цього було сформульовано статистичні гіпотези:

H_0 : експериментальна модель формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки не впливає на якісні зміни рівня сформованості мотиваційного компонента, а отримані результати є випадковими.

H_1 : якісні зміни рівня сформованості мотиваційного компонента організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету зумовлені впливом експериментальної моделі у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Критерій Пірсона – $2\chi^2$ використовується для обчислення значень, отриманих у результаті вимірювання порядковою та інтервальними шкалами, якщо необхідно встановити, чи існує істотна відмінність між рядами показників двох сукупностей. Ґрунтується метод $2\chi^2$ на порівнянні частот, що характеризують розподіл значень.

Таблиця 3.6

Робоча таблиця для обчислення

□ 2 – критерію

Рівні	Відносна частота $f'_E, \%$	Відносна частота $f'_K, \%$	$f'_E - f'_K$	$(f'_E - f'_K)^2$	$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$
Н	13,77	25	-11,23	126,11	5,04
С	51,45	50	1,45	2,1	0,04
В	34,78	25	9,78	95,65	3,83

Рівень сформованості когнітивного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки перевірявся за допомогою комплексного тесту з навчального курсу «Сучасні технології управління освітньою діяльністю».

Вимір полягав у визначенні рівня знань шляхом проведення тесту, що включав 30 питань. Характеристикою здобувача вищої освіти (ознакою) є число правильно наданих відповідей.

Оцінювання здійснювалося за рівнями: низький (число правильних відповідей менше або дорівнює 10); середній (число правильних відповідей більше 10, але менше або дорівнює 25); високий (число правильних відповідей більше 25).

На підставі даних обчислили кількість здобувачів вищої освіти у процентному відношенні, які отримали бал, що відповідає певному діапазону. Дані зведено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Результати вимірювань рівня сформованості когнітивного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у контрольній і експериментальній групах до і після експерименту (%)

Рівень	До експерименту				Після експерименту			
	К		Е		К		Е	
	Г		Г		Г		Г	
	т.	%	т.	%	Ст.	%	т.	%
Низький	1	2 3,48	9	2 8,26	30	2 2,73	0	2 1,74

Середній	5	5 3,79	9	5 5,8	40	5 6,82	5	4 7,1
Високий	0	2 2,73	2	1 5,94	27	2 0,45	3	3 1,16

Згідно з даними таблиці 3.7 на кінець експерименту значні зрушення зафіксовані в експериментальній групі. Кількість студентів ЕГ, що показали високий рівень сформованості когнітивного компоненту, збільшився на 15,22 %. У КГ зрушення на цьому рівні відбулися у зворотному напрямку, кількість здобувачів вищої освіти високого рівня сформованості когнітивного компоненту зменшилася на 2,28%. Ми це пояснюємо спадом мотиваційного складника організаторської компетентності, яка залежала тільки від зовнішніх факторів професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Натомість значна кількість студентів ЕГ – 6,52 % перейшла з низького на середній рівень.

Отже, аналіз експериментальних даних (таблиця 3.7) засвідчив найбільш вагомі якісні зміни на високому рівні сформованості когнітивного компоненту, що зумовлені збільшенням кількості здобувачів вищої освіти відповідної категорії впродовж педагогічного експерименту на 15,22 % в ЕГ. Найменшу динаміку якісних змін рівня сформованості означеного компонента було зафіксовано в категорії «низький рівень» в КГ – 0,76 %.

Порівняльний аналіз величин абсолютного середнього значення якісних змін рівня сформованості когнітивного компоненту в контрольних та експериментальних групах уможливив висновок про те, що позитивна динаміка якісних змін у КГ ($C_p=2,02$ %) зумовлена традиційною професійно-педагогічною підготовкою, а в ЕГ ($C_p=10,15$ %) – результат професійно-педагогічної підготовки студентів за експериментальною моделлю. Графічно динаміка якісних змін сформованості означеного компонента впродовж педагогічного експерименту представлена на рис. 3.2.

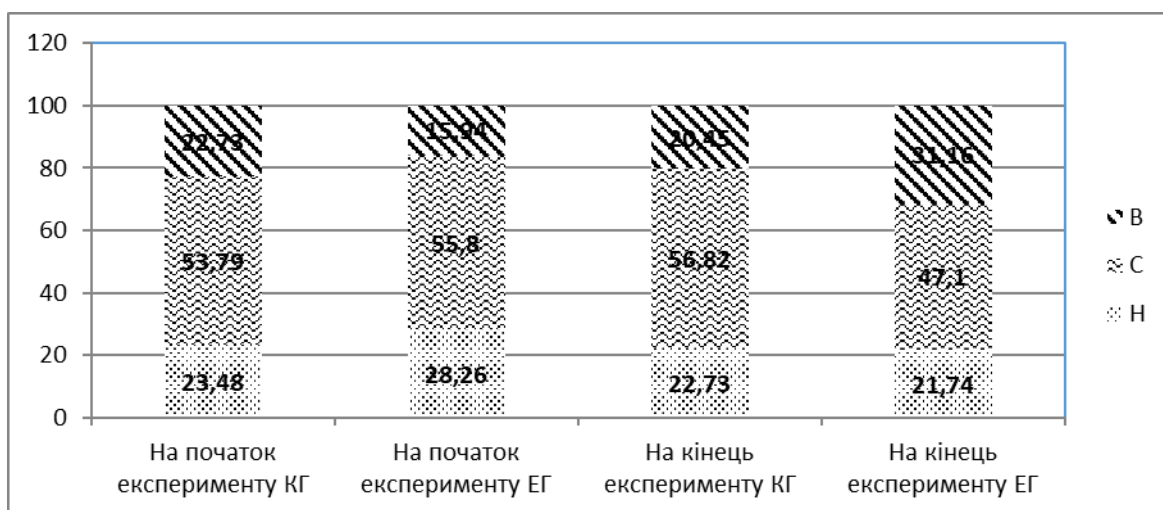


Рис. 3.2 Динаміка якісних змін сформованості когнітивного компоненту контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту

Одержані результати експериментального дослідження були підтверджені використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – χ^2 . Для цього було сформульовано статистичні гіпотези:

H_0 : експериментальна модель формування організаторської компетентності майбутніх фахівців у процесі професійно-педагогічної підготовки не впливає на якісні зміни рівня сформованості когнітивного компоненту, а отримані результати є випадковими.

H_1 : якісні зміни рівня сформованості когнітивного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету зумовлені впливом експериментальної моделі в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Визначимо відносні частоти f_E і f'_K та обчислимо χ^2 критерію. Результати наведені в таблиці 3.8.

Одержане значення критерію Пірсона $\chi^2_{\text{експ.}} = 7,31$.

Отже, $\chi^2_{\text{експ. крит}} > \chi^2(7,31 > 6,0)$. Експериментальне значення критерію Пірсона є підставою для відхилення нульової H_0 і прийняття альтернативної гіпотези H_1 про вплив експериментальної моделі на формування когнітивного компоненту

організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Таблиця 3.8

Робоча таблиця для обчислення
 χ^2 - критерію

Рівні	Відносна частота $f'_E, \%$	Відносна частота $f'_K, \%$	$f'_E - f'_K$	$(f'_E - f'_K)^2$	$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$
Н	21,74	22,73	-0,99	0,98	0,04
С	47,1	56,82	-9,72	94,478	1,66
В	31,16	20,45	10,71	114,7	5,61

Рівень сформованості діяльнісного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки перевірявся за допомогою вирішення педагогічних задач управлінського характеру, діагностики стилів керівництва, визначення домінуючого стилю прийняття рішень (за А. Роуе), аналізу обмежень.

Метою використання методу вирішення педагогічних задач стало виявлення рівня професійно-педагогічних умінь та навичок, тобто практичного й оперативного застосування знань до конкретних ситуацій. Вимір полягав у визначенні рівня вмінь та навичок шляхом вирішення професійних задач (у кількості 15). Характеристикою здобувача вищої освіти (ознакою) була кількість правильно вирішених ним задач. Оцінювання здійснювалося за рівнями: низький (число вирішених задач менше або дорівнює 5); середній (число вирішених задач більше 5, але менше або дорівнює 10); високий (число вирішених задач строго більше 10).

За результатами зрізів було обчислено число здобувачів вищої освіти у процентному відношенні, які отримали бал, що належить певному діапазону (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

Результати вимірювань рівня сформованості діяльнісного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у контрольній і експериментальній групах до і після експерименту (%)

Рівень	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
Низький	4	33,33	7	26,81	7	28,03	26	18,84
Середній	4	40,91	2	44,93	2	46,97	57	41,3
Високий	4	25,76	9	28,26	3	25	55	39,86

Аналіз експериментальних даних засвідчив якісні зміни на низькому рівні сформованості діяльнісного компоненту, що зумовлені зменшенням кількості студентів відповідної категорії впродовж педагогічного експерименту на 5,3 % (КГ) та 7,97 % (ЕГ). На середньому рівні відбулося збільшення кількості студентів на 6,06 % (КГ) та зменшення на 3,63 % (ЕГ). Окрім того, високий рівень сформованості означеного компонента продемонстрував позитивні якісні зміни зростання кількості студентів в експериментальній групі (на 11,6 %) та зменшення в контрольній групі (на 0,76 %), що пояснюємо спадом мотивації до освітнього процесу в КГ.

Порівняльний аналіз величин абсолютного середнього значення якісних змін рівня сформованості діяльнісного компоненту в контрольних та експериментальних групах уможливив висновок про те, що позитивна динаміка якісних змін у КГ ($C_p=4,04$ %) зумовлена традиційною професійно-педагогічною підготовкою, а в ЕГ ($C_p=7,73$ %) – результат професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти за експериментальною моделлю. Графічно динаміка якісних змін сформованості означеного компонента впродовж педагогічного експерименту представлена на рис. 3.3.

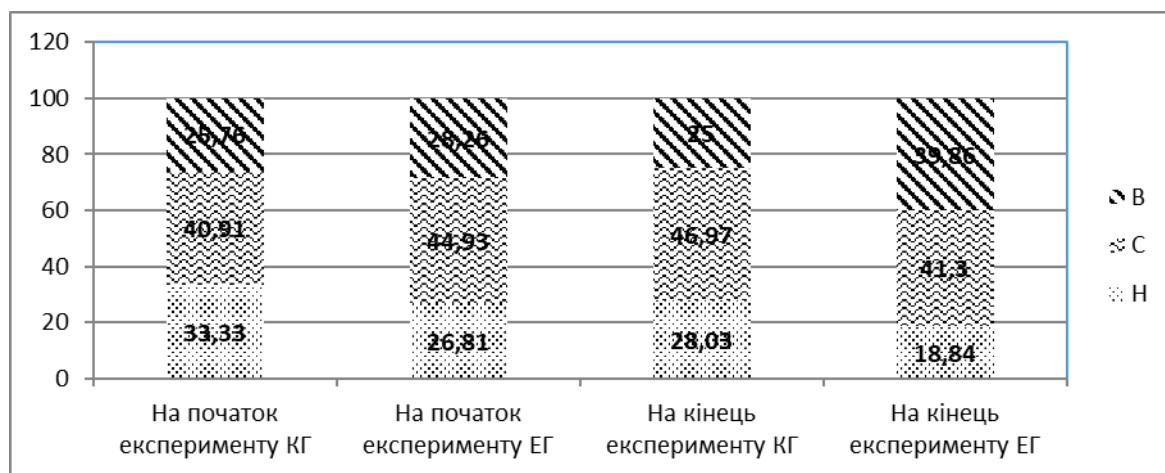


Рис. 3.3 Динаміка якісних змін сформованості діяльнісного компоненту контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту

Одержані результати експериментального дослідження були підтверджені використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – χ^2 . Для цього було сформульовано статистичні гіпотези:

H_0 : експериментальна модель формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки не впливає на якісні зміни рівня сформованості діяльнісного компоненту організаторської компетентності, а отримані результати є випадковими.

H_1 : якісні зміни рівня сформованості діяльнісного компоненту організаторської компетентності студентів педагогічного університету зумовлені впливом експериментальної моделі у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Визначили відносні частоти f_E і f'_k та обчислили χ^2 критерію. Результати наведені в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Робоча таблиця для обчислення χ^2 - критерію

Рівні	Відносна частота $f'_E, \%$	Відносна частота $f'_k, \%$	$f'_E - f'_k$	$(f'_E - f'_k)^2$	$\frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k}$
Н	18,84	28,03	-9,19	84,46	3,01
С	41,3	46,97	-5,67	32,13	0,68
В	39,86	25	14,86	220,82	8,83

Одержане значення критерію Пірсона $\chi^2_{\text{експ}} = 12,52$. Отже, $\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{крит}}$

(12,52 > 6,0). Експериментальне значення критерію Пірсона є підставою для відхилення нульової гіпотези H_0 і прийняття альтернативної гіпотези H_1 про вплив експериментальної моделі на формування діяльнісного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Рівень сформованості особистісного компоненту перевірявся за допомогою тестів на визначення таких показників: типу особистості (за С. Деллінгер); адекватності самооцінки студентів, зокрема у співвідношенні з оцінкою академічної групи; професійно важливих якостей студентів; рівня сформованості вольових якостей (на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера); рівня застосування вольових зусиль; рішучості (за Е. Берном); комунікативних та організаторських здібностей; сформованості гуманістичних педагогічних цінностей; типових способів реагування на конфліктні ситуації. Результати дослідження зазначено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати вимірювань рівня сформованості особистісного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у контрольній та експериментальній групах до і після експерименту (%)

Рівень	До експерименту				Після експерименту			
	К		Е		К		Е	
	Г		Г		Г		Г	
Низький	6	3 4,85	4	3 1,88	3	3 2,58	9	2 1,01
Середній	3	4 7,73	9	5 0	1	4 6,21	8	4 9,28
Високий	3	1 7,42	5	1 8,12	8	2 1,21	1	2 9,71

Аналіз експериментальних даних засвідчив найбільш вагомі якісні зміни на високому рівні сформованості особистісного компоненту організаторської компетентності, що зумовлені збільшенням кількості студентів відповідної категорії впродовж педагогічного експерименту на 3,79 % у КГ й 11,59 % – в ЕГ. Низький рівень сформованості особистісного компоненту також продемонстрував

позитивні якісні зміни: зменшення кількості здобувачів вищої освіти у контрольній (на 2,27 %) та експериментальній (на 10,87 %) групах. Найменшу динаміку якісних змін рівня сформованості означеного компонента було зафіксовано на середньому рівні (1,52 % у КГ й 0,72 % в ЕГ). Що пов'язуємо з активним перерозподілом здобувачів вищої освіти відносно високого рівня.

Порівняльний аналіз величин абсолютного середнього значення якісних змін рівня сформованості особистісного компоненту організаторської компетентності в контрольних та експериментальних групах уможливив висновок про те, що позитивна динаміка якісних змін у КГ ($C_p=2,53$ %) зумовлена традиційною професійно-педагогічною підготовкою, а в ЕГ ($C_p=7,73$ %) – результат професійно-педагогічної підготовки студентів за експериментальною моделлю. Графічно динаміка якісних змін сформованості особистісного компоненту організаторської компетентності впродовж педагогічного експерименту представлена на рис. 3.4.

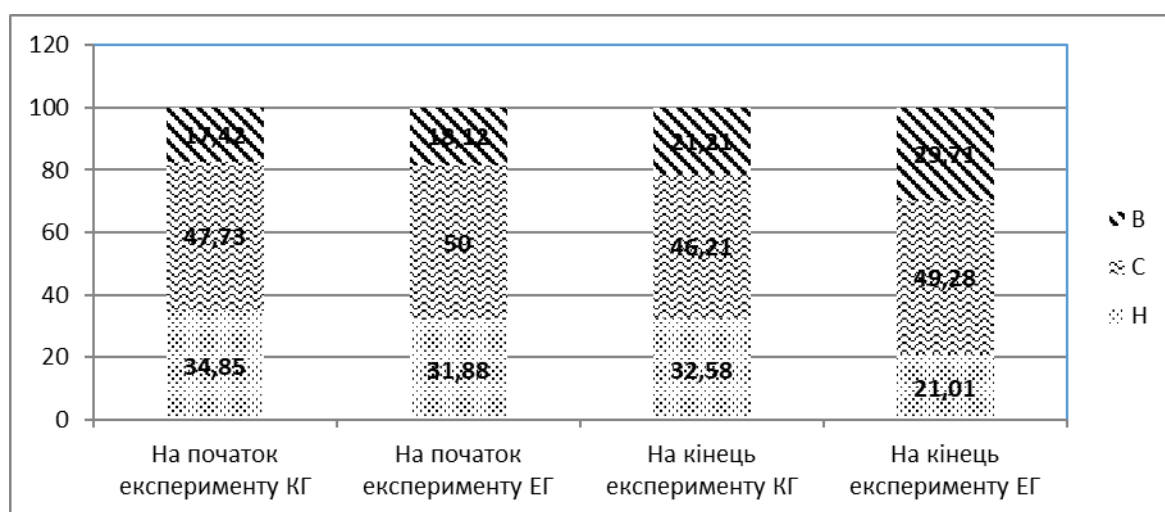


Рис. 3.4 Динаміка якісних змін сформованості особистісного компоненту контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту

Одержані результати експериментального дослідження були підтверджені використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона. Для цього було сформульовано статистичні гіпотези:

H_0 : експериментальна модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки не впливає на якісні зміни рівня сформованості особистісного компоненту організаторської компетентності, а отримані результати є випадковими.

H_1 : якісні зміни рівня сформованості особистісного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету зумовлені впливом експериментальної моделі у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Визначили відносні частоти f'_E і f'_k та обчислили χ^2 критерію. Результати наведені в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Робоча таблиця для обчислення χ^2 - критерію

Рівні	Відносна частота $f'_E, \%$	Відносна частота $f'_k, \%$	$f'_E - f'_k$	$(f'_E - f'_k)^2$	$\frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k}$
Н	21,01	32,58	- 11,48	131,79	4,05
С	49,28	46,21	3,07	9,42	0,2
В	29,71	21,21	8,5	72,25	3,41

2 Одержане значення критерію Пірсона $\chi^2 7,66$. Отже, $\chi^2 > \chi^2_{кр}$

експ.

експ. крит

(7,66 > 6,0). Експериментальне значення критерію Пірсона є підставою для відхилення нульової гіпотези H_0 і прийняття альтернативної гіпотези H_1 про вплив експериментальної моделі на формування особистісного компоненту організаторської компетентності.

Отримані експериментальні дані щодо позитивних зрушень у формуванні компонентів організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету дають підстави стверджувати про ефективність експериментальної моделі в процесі професійно-педагогічної підготовки. Узагальнено динаміку рівня сформованості організаторської компетентності представлено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Динаміка формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету (%)

Рівень	На початок експерименту				На кінець експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
Низький	0	30,31	9	28,26	3	27,27 (-3,04)	6	18,84 (-9,42)
Середній	4	48,48	0	52,17	6	50,00 (+1,52)	5	47,10 (-5,07)
Високий	8	21,21	7	19,57	0	22,73 (+1,52)	7	34,06 (+14,49)

Аналіз експериментальних даних засвідчив якісні зміни на низькому рівні сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету, що зумовлені зменшенням кількості студентів цієї категорії впродовж педагогічного експерименту в КГ (на 3,04 %) та ЕГ (на 9,42 %). Високий рівень сформованості організаторської компетентності також продемонстрували позитивні якісні зміни: збільшення кількості студентів у КГ (на 1,52 %) та ЕГ (на 14,49 %).

Порівняльний аналіз величин абсолютного середнього значення якісних змін рівня сформованості організаторської компетентності в контрольних та експериментальних групах уможливив висновок про те, що позитивна динаміка якісних змін у КГ ($C_p=2,03$ %) зумовлена традиційною професійно-педагогічною підготовкою, а в ЕГ ($C_p=9,66$ %) – результат професійно-педагогічної підготовки студентів за експериментальною моделлю. Графічно динаміка якісних змін сформованості організаторської компетентності впродовж педагогічного експерименту представлена на рис. 3.5.

Одержані результати експериментального дослідження були підтверджені використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – χ^2 . Для цього було сформульовано статистичні гіпотези:

H_0 : експериментальна модель не впливає на якісні зміни рівня сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки, а отримані результати є випадковими.

H_1 : якісні зміни рівня сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету зумовлені впливом експериментальної моделі у процесі професійно-педагогічної підготовки.

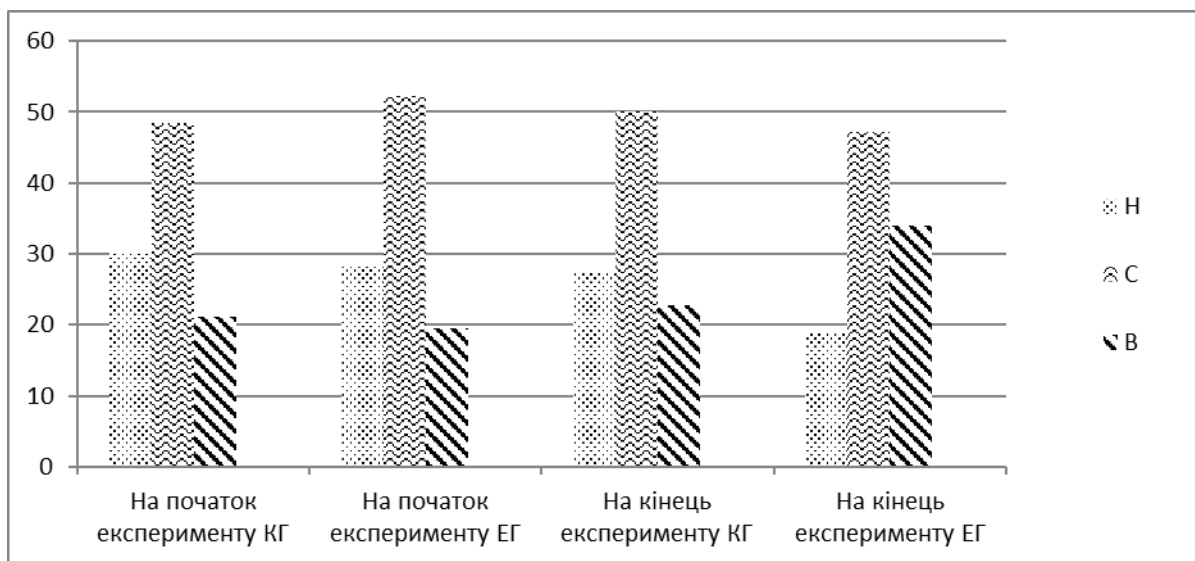


Рис. 3.5 Динаміка якісних змін сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп

Визначили відносні частоти f'_E і f'_K та обчислили χ^2 критерію. Результати наведені в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Робоча таблиця для обчислення χ^2 - критерію

Рівні	Відносна частота $f'_E, \%$	Відносна частота $f'_K, \%$	$f'_E - f'_K$	$(f'_E - f'_K)^2$	$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$
H	18,84	27,27	-8,43	71,06	2,61
C	47,1	50	-2,9	8,41	0,17
B	34,06	22,73	11,33	128,37	5,65

Одержане значення критерію Пірсона $\chi^2 = 8,43$

Отже, $\chi^2_{експ.} > \chi^2_{крит.}$ (8,43 > 6,0). Експериментальне значення критерію Пірсона

є підставою для відхилення нульової гіпотези H_0 і прийняття альтернативної гіпотези H_1 про вплив експериментальної моделі на формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Окрім того, з метою перевірки неоднорідності експериментальних та контрольних груп за рівнем сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету розраховано t -критерій Стюдента. Обчислення середнього бала рівня сформованості організаторської компетентності на кінець експерименту наведено в таблиці 3.15.

Згідно з отриманими даними середній бал у контрольних та експериментальних групах має значну відмінність, різниця складає 0,2.

Таблиця 3.15

Обчислення середнього бала рівня організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету на кінець експерименту

Контрольна група				Експериментальна група			
Бал	Кількість здобувачів в	Загальна кількість балів	Середнє значення	Бал	Кількість здобувачів в	Загальна кількість балів	Середнє значення
1	6	36		1	8	26	
2	12	132		2	12	130	
3	14	90		3	18	141	
Σ	32	158	1,955	Σ	38	197	2,152

За допомогою розрахунку t -критерію визначили достовірність збігів і відмінностей контрольних та експериментальних груп. На основі цього сформулювали дві гіпотези:

Гіпотеза H_0 : відмінності рівня сформованості організаторської компетентності експериментальної та контрольної груп здобувачів вищої освіти недостатньо значні.

Гіпотеза H_1 : відмінності рівня сформованості організаторської компетентності експериментальної та контрольної груп здобувачів вищої освіти досить значні.

Для обчислення t -критерію визначили дисперсію. Розрахунок дисперсії

сформованості організаторської компетентності майбутніх фахівців наведено в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Розрахунок дисперсії сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

Групи	Оцінки i	Кількість оцінок	Середній бал	Відхилення	Квадрат відхилення	$n_i(x_i - \bar{x})^2$	s
Г	1	26	2,152	- 1,152	1,327	1,327	0,0258
	2	45		- 0,152	0,023	0,046	
	3	47		0,848	0,719	2,157	
Г	1	36	1,955	- 0,955	0,912	0,912	0,032
	2	66		0,045	0,002	0,004	
	3	30		1,045	1,092	3,276	

Отримали дисперсію, розраховали значення t -критерію:

$$t = \frac{|2,152 - 1,955|}{\sqrt{\frac{0,0258}{138} + \frac{0,032}{132}}} \approx 11,62$$

Табличне значення t -критерію Стюдента менше, ніж розрахункове ($t_{табл.}(1,96)$ $t_{розрах.}(11,63)$). Це свідчить про те, що нульова гіпотеза відкидається, а приймається гіпотеза H_1 про відмінність рівня сформованості організаторської компетентності експериментальної й контрольної груп з ймовірністю 95 %. Таким чином, за всіма параметрами відбулися статистично достовірні зміни рівня сформованості організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки, що дає підставу зробити висновок про високу ефективність розробленої моделі формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету у процесі професійно-педагогічної підготовки, зокрема запропонованих організаційно-педагогічних умов, форм і методів.

Висновки до третього розділу

1. У розділі подано програму експериментального дослідження з перевірки ефективності моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету та проаналізовано результати експериментального дослідження з оцінки її ефективності.

Здійснено педагогічний експеримент з перевірки ефективності розробленої моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету на підготовчому, практичному та завершальному етапах, кожен з яких передбачав вирішення експериментальних завдань, дотримання та виконання яких допомогло перевірити теоретичні положення дослідження.

Проаналізовано вплив моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету на кожен з її компонентів згідно критеріям та показникам її сформованості (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного).

Проведено діагностику рівнів сформованості організаторської компетентності за допомогою таких методів дослідження: мотиваційний компонент – методика «Мотивація професійної діяльності» (за К. Замфір), тест на виявлення професійної спрямованості здобувачів вищої освіти, діагностики векторів спрямованості (за Б. Бассом), опитувальники мотивації професійної діяльності та мотивів вибору педагогічної професії; когнітивний компонент – комплексний тест з дисципліни «Сучасні технології управління освітньою діяльністю»; діяльнісний компонент – комплекс педагогічних задач управлінського характеру, діагностики стилів керівництва, визначення домінуючого стилю прийняття рішень (за А. Роуве), аналіз обмежень; особистісний компонент – тести на визначення таких показників: типу особистості (за С. Деллінгер); адекватності самооцінки здобувачів вищої освіти, зокрема у співвідношенні з оцінкою академічної групи; професійно важливих якостей здобувачів вищої освіти; рівня сформованості вольових якостей (на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера); рівня застосування вольових зусиль; рішучості (за Е. Берном); комунікативних та організаторських здібностей; сформованості гуманістичних педагогічних цінностей; типових способів реагування на конфліктні ситуації.

На початок констатувального експерименту розроблено профіль організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету, зокрема вимоги щодо необхідного рівня її сформованості згідно обраних критеріїв та показників:

2. Мотиваційний критерій – високий рівень (внутрішня мотивація) або середній рівень (зовнішня позитивна мотивація); високий рівень (спрямованість на діяльність та її результат або на спілкування та взаємодію); 2) когнітивний критерій – високий рівень знань управлінського складника майбутньої професійної діяльності; 3) діяльнісний критерій – високий рівень управлінських умінь і навичок; передбачуваний змішаний стиль керівництва з переважаючим демократичним; аналітичний та концептуальний стиль прийняття управлінських рішень; 4) особистісний критерій – домінуючий тип особистості «трикутник» та «коло»; адекватна самооцінка та достатня міра критичності; високий рівень інтернальності; високий рівень рішучості, комунікативних та організаторських здібностей, сформованості гуманістичних педагогічних цінностей; основні стратегії поведінки під час конфліктної ситуації співробітництво та компроміс.

3. За результатами констатувального експерименту встановлено фактичний стан та рівень досліджуваних характеристик майбутніх фахівців, що підтвердило необхідність запровадження відповідних організаційно-педагогічних умов та навчально-методичного забезпечення з таким розподілом акцентів згідно компонентів організаторської компетентності: мотиваційний компонент – організація особистісного впливу щодо зміни відношення здобувачів вищої освіти до освітнього процесу, його результатів та суб'єктів діяльності; когнітивний компонент – модифікація наповнення навчального матеріалу; діяльнісний компонент – врівноваження передбачуваних стилів керівництва (враховуючи їхні позитивні сторони) з домінуванням демократичного стилю; формування вмінь та навичок прийняття управлінських рішень з переважанням аналітичного та концептуального стилів; сприяння трансформації існуючих функціональних обмежень здобувачів вищої освіти в сильні сторони; особистісний компонент – формування комунікативних умінь та навичок з врахуванням особливостей лідерської поведінки; розвиток волевих якостей з високим локусом контролю; тренування способів реагування на конфліктні ситуації з врахуванням професійних морально-етичних

цінностей; формування організаторських умінь та навичок на основі адекватно рішучих дій.

Розглянуто моніторинг як метод відстеження результативності розробленої моделі формування організаторської компетентності студентів педагогічного університету з метою оцінювання ефективності її функціонування на констатувальній, формувальній та контрольній стадіях практичного етапу дослідження, для цього використано методи тестування, анкетування, вирішення педагогічних задач організаторського характеру та педагогічне спостереження. Освітній моніторинг використано згідно двох рівнів його функціонування: індивідуальному рівні: самооцінки здобувачами вищої освіти якості своєї організаторської компетентності; локальному рівні: оцінювання закладом вищої освіти майбутніх фахівців щодо якості освіти, досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог відповідного рівня сформованості організаторської компетентності за визначеними показниками. Протягом педагогічного експерименту здобувачів вищої освіти було зорієнтовано на систематичний процес самовдосконалення щодо формування організаторської компетентності в педагогічному університеті.

Проаналізовано експериментальні дані, що засвідчили якісні зміни в рівнях сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету: зменшення кількості здобувачів вищої освіти на низькому та середньому рівнях в ЕГ (на 9,42 % і 5,07 % відповідно) та низькому рівні КГ (на 3,04 %); збільшення кількості здобувачів вищої освіти на середньому та високому рівнях КГ (на 1,52 % і 1,52 % відповідно) та на високому рівні в ЕГ (на 14,49 %) та, що підтверджено використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – χ^2 та t -критерію Стюдента.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано розв'язання наукової проблеми щодо формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету, що виявляється в науковому обґрунтуванні та розробленні моделі формування організаторської компетентності майбутніх педагогів. Результати дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив констатувати, що проблема формування організаторської компетентності на теоретико-методичному рівні є недостатньо розробленою. З'ясовано основні професійні функції майбутніх педагогів у закладі вищої освіти: навчальна, виховна, розвивальна, методична, діагностувальна й організаторська, яка пов'язана з управлінням освітнім процесом, розвитком, навчанням, вихованням здобувачів вищої освіти. Значущість управлінської функції в професійній діяльності майбутніх педагогів спричинила необхідність формування в них організаторської компетентності в процесі професійно-педагогічної підготовки, яка є складовою їх професійної компетентності. У дослідженні визначено сутність понять «професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів» та «організаторська компетентність майбутніх педагогів». Професійно-педагогічна підготовка – це невід'ємна складова професійної підготовки, складний, спеціально організований процес формування професійної компетентності, що забезпечує майбутнім педагогам поліфункціональну педагогічну діяльність у закладах вищої освіти та зокрема можливість здійснювати управлінську функцію. Організаторська компетентність майбутніх фахівців – це інтегрована якість особистості, що виражається в сформованості управлінських мотивів та цінностей, вмінь і навичок, знань, професійно важливих якостей особистості, які дозволяють ефективно здійснювати управлінську діяльність (ставити цілі, планувати, прогнозувати результати, організовувати, контролювати, здійснювати аналіз, приймати управлінські рішення) та самостійно розв'язувати професійні управлінські проблеми та ситуації з результативного навчання, виховання та розвитку майбутніх кваліфікованих фахівців у закладі вищої освіти.

2. Визначено критерії, показники та рівні (низький, середній, високий)

сформованості організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету: мотиваційний критерій (інтерес до управлінської діяльності в закладі вищої освіти та до вивчення управлінських дисциплін, наявність ціннісних орієнтацій в управлінській діяльності); діяльнісний (рівень сформованості управлінських умінь і навичок (інформаційно-аналітичних, планувально-прогностичних, організаторських, операційних, діагностувальних, самоменеджменту), наявність досвіду управлінської діяльності, здатність до прийняття управлінських рішень); когнітивний (обсяг, рівень та якість управлінських знань, сутності й змісту майбутньої управлінської діяльності в закладі вищої освіти); особистісний (сформованість професійно важливих якостей особистості: комунікативних, морально-етичних, вольових, організаторських, а також орієнтація на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності).

3. Теоретично обґрунтовано й розроблено модель формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету, яка включає цільовий, методологічний, процесуальний та діагностувальний блоки; базується на методологічних засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісного та системного підходів; має чітку науково-теоретичну основу, логічну стрункість та послідовність виконання професійних вимог до професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів; забезпечує результат, яким є сформована організаторська компетентність майбутніх фахівців; передбачає навчально-методичне забезпечення їх професійно-педагогічної підготовки (зміст, форми організації освітнього процесу, методи, засоби навчання) та реалізується за створених організаційно-педагогічних умов (конкретизація змісту професійно-педагогічної підготовки модулями управлінського контенту; практична спрямованість професійно-педагогічної підготовки; активізація самостійної роботи здобувачів вищої освіти при вивченні управлінських дисциплін).

4. Розроблено й апробовано навчально-методичне забезпечення процесу формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету (навчальна програма «Сучасні технології управління освітньою програмою»), форми організації освітнього процесу (лекції (проблемна, візуалізація, прес-конференція, дискусія), практичні заняття (дискусія, дослідження, практичні роботи), самостійна робота, управлінська практика), методи (бесіда, дискусія, блок-

опитування, метод аналізу педагогічних ситуацій, метод проєктів, метод мозкової атаки та дослідницькі методи) й засоби (візуальні (навчальні фільми, таблиці, схеми, презентації), інформаційно-комунікаційні (комп'ютери, мультимедійний проєктор)) навчання.

5. Експериментально перевірено ефективність моделі формування організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету. Узагальнення результатів формувального етапу педагогічного експерименту, підтверджене за допомогою методів математичної статистики, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – χ^2 та t-критерію Стьюдента, засвідчило значні відмінності у кількісних та якісних показниках рівнів сформованості організаторської компетентності майбутніх педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки. Так зменшилася кількість здобувачів з низьким та середнім рівнями сформованості організаторської компетентності в експериментальній групі (на 9,42 % і 5,07 % відповідно) та низьким рівнем в контрольній групі (на 3,04 %) й відповідно збільшилася кількість здобувачів із середнім та високим рівнями в контрольній групі (на 1,52 % і 1,52 % відповідно) та з високим рівнем в експериментальній групі (на 14,49 %).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Алексєєнко-Лемовська Л.В. Розвиток управлінської компетентності педагогів закладів дошкільної освіти. *Modernization of the educational system : world trends and national peculiarities* : II International scientific conference Conference proceedings, February 22th, 2019. Kaunas : Izdevniecība «Baltija Publishing», 2019. Р. 195-198.
- 2.Андрущенко В.П., Нестеренко Г.О. Система управлінських компетенцій викладача : світоглядний фундамент дослідження. *Управлінські компетенції викладача вищої школи* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 14–15 березня 2013 р.). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013.С. 10–13.
- 3.Анісімов М.В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Київ-Кіровоград : ПОЛУМ, 2011. 464 с.
- 4.Антонюк О. Менеджмент в освітянській сфері : концептуальні засади. *Персонал*. 2006. №10. С. 58–65.
- 5.Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2008. 272 с.
- 6.Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський : К-ПДП, 1997. 136с.
- 7.Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога. *Молодь і ринок* : науковий журнал. 2015. № 6 (125). С. 10-13.
- 8.Баєва О. Індивідуально-типологічний підхід у виявленні потреб людини як базисна основа мотивації. *Персонал*. 2005. №9. С. 81–84.
- 9.Байбакова О.О. Сучасні погляди на педагогічний менеджмент. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота*. 2011. Випуск 23. С. 13–16.
- 10.Балюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ : ВВП «Компас», 1997. 64 с.
- 11.Бардус І.О. Використання інформаційних технологій для самостійного розв'язування задач з фізики майбутніми інженерами-педагогами комп'ютерного

профілю. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 1. С. 31–35.

12.Березняк Е.С. Суспільство: системність, пізнання і управління. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2007. №12. С. 15–20

13.Берека В.Є. Формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти. *Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2009. Вип. XXVIII–XXIX. С. 202–211.

14.Бібік Н.М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи ; за ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С.47–52.

15.Білик В.В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Счасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ- Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2010. С. 219–225.

16.Білоус О.С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2015. № 1(9). С. 227–232.

17.Біляковська О.О., Мищишин І.Я., Цюра С.Б Дидактика вищої школи : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 360 с.

18.Бондар В.І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. К. : Либідь, 2005. 264 с.

19.Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ : АПН України. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2000. 192 с.

20.Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків : Основа, 2007. 176 с.

21.Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія. Київ : Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380 с.

22.Вдовиченко Л.П. Діяльність міського управління освіти з підвищення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореферат дис канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 20 с.

23.Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т.В. Ковальова. Харків : Фоліо, 2005. 767 с.

24.Вознюк Л. Роль менеджера освіти в оновленні сучасної школи.

Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013 (Ч. 1). №8. С. 180–185.

25.Ворон М. Роль проєктної діяльності у розвитку управлінської компетентності керівників ЗНЗ. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал ; за ред. М.А. Віднічук. №2. Рівне, 2010. С. 113–115.

26.Гаврилюк Н. Професійна компетентність та самореалізація студентів як педагогічна проблема. *Молодь і ринок* : науковий журнал. 2019. №5 (172). С. 62– 66.

27.Гагарін М. Морально-етичне виховання майбутніх менеджерів освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* ; за ред. : М.Т. Мартинюк. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. В 1. С.79-84.

28.Гладкова В.М., Федотова Ю.В. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Полтава. 2009. Вип. 6. С. 263–266.

29.Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.

30.Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

31.Григораш В.В., Касьянова О.М., Мармаза О.І. Управління навчальним закладом. В 2-х частинах. Харків. : Ранок Веста, 2003. 160 с.

32.Губа А.В. Функції освітнього менеджменту : класифікація та зміст *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. Харків : Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв, 2008. Вип.2. С. 39–44.

33.Гуманюк Т.Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, Серія: Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2-10. № 13. 66–72.

34.Даниленко Л.І. Концептуальні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів освіти України в сучасних умовах. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи*. 2001. Вип. 4. С. 69–79.

35.Дарманська І. Сутнісна характеристика поняття «управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу». *Педагогічний*

дискурс. 2015. Вип. 18. С. 74–78.

36. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2012. 349 с.

37. Діденко М.С. Професійно значимі якості особистості менеджера організацій : теоретичний аспект. *Соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*: збірник наукових праць міжнародного наукового форуму. 2013. Вип. 13. С. 201–211

38. Длугунович Н.А. Soft skills як необхідна складова підготовки іт- фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки*. 2014. № 6. С. 239–242.

39. Докучаєва В. Проєктування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі. Луганськ : Альма-матер, 2005. 304 с.

40. Дольнікова Л.В. Структурування змісту навчальних дисциплін: системний, інтегративний і диференційований підхід. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2008. №1. С. 73–81.

41. Дороніна М.С., Литовченко І.В., Михайленко Д.Г., Полубедова А.О. Розвиток професійної компетентності управлінського персоналу : монографія. Харків : Видавничий Дім «ІНЖЕК», 2014. 368 с.

42. Драч І.І., Чернишова Є.Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С. 1–10.

43. Дроздова І.П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти : навч. посібн. Харків : ХНАМГ. 2008. 142 с.

44. Дудник Н. Формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти як педагогічна проблема. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2016. Випуск 55. С. 246–252.

45. Єльнікова Г.В. Адаптивне управління : сутність, характеристика, моніторингові системи : монографія / Г.В. Єльнікова, Т.А. Борова, Г.А. Полякова та ін. ; за заг. ред. Г. В. Єльнікової. Чернівці : Технодрук, 2009. 570 с.

46. Жигір В.І. Мотиваційні аспекти у професійній діяльності менеджера освіти. *Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія : Технологічна та професійна освіта* : збірник наукових праць. Слов'янськ : Донбаський державний педагогічний університет, 2013. Випуск 1. С. 141–151.

47. Жильцов О.Б. Сучасні підходи до проєктування навчального процесу в

умовах євроінтеграції. *Вища школа*. 2009. №11. С. 40–49.

48.Зязюн І.А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти. Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Миколаїв : МДПУ, 2001. Вип. IV. 294 с.

49.Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія ; за ред І.А.Зязюна. Київ : ВІПОЛ, 2000. С 11–57.

50.Іонова О.М. Системний і синергетичний підходи. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія ; за ред. В.І. Лозової. Харків : Видво Віровець А.П. «Апостроф», 2012. С. 22–80.

51.Кадемія М.Ю., Свіржевський М.П. Менеджмент в управлінні педагогічним колективом. Вінниця : Світ, 2004. 183 с.

52.Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б. Планування і організація навчально- виховного процесу у вищій школі : навч.-метод. посіб. для магістрантів спец. 8.18010021 «Педагогіка вищої школи». Харків : НФаУ, 2014. 108 с.

53.Каменська І. Проблеми формування професійної компетентності та кар'єрного зростання майбутнього педагога професійного навчання, інспектора з охорони праці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 124. С. 160–162.

54.Каньковський І.Є. Інженерно-педагогічна діяльність та її складові. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : Укр. інж.-пед. академія, 2008. Вип. 21. С. 53–62.

55.Керекеша-Попова О.В. До питання про управлінську компетентність. *Актуальні проблеми психології і педагогіки* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції ; м. Харків, 10–11 листопада 2017 р., 2017. С. 65–68.

56.Клімова А. Зміст та структура готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 122. С. 160–168.

57.Клокар Н.І. Концептуальні засади розвитку управлінських компетентностей директорів опорних шкіл у процесі підвищення кваліфікації. *Післядипломна освіта в*

Україні. 2017. №2. С. 39–49.

58.Коберник Л.О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. Наука і освіта. *Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України*. 2008. № 4–5. С. 28–33.

59.Коваль К. Розвиток “soft skills” у студентів – один із важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015.

№ 2. С. 162–167.

60.Ковальчук З.Я. Управлінська педагогічна діяльність як психолого- педагогічна система *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. №1. С. 295–304.

61.Козаченко Г.В. Технологізація управлінської діяльності: зміст та призначення. *Економіка і регіон*. 2016. № 3. С. 37–40.

62.Козлов Д.О. Сутнісні складові сформованості управлінської компетентності викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. № 37. С. 158–167.

63.Коляса П. Дефінітивний аналіз понять «компетентність» та «компетенція» в процесі дослідження їх формування у майбутніх фахівців професійної освіти в галузі комп’ютерних технологій. *Молодь і ринок : науковий журнал*. 2019. №5 (172). С. 165–170.

64.Кремень В.Г. Інноваційні аспекти освітньої діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. №1. С. 7–13.

65.Крижко В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Запоріжжя : Просвіта. 2003. 272 с.

66.Кубіцька М.Д. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 1(13). С. 88–94.

67.Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ: Знання, 2005. 486 с.

68.Кулініч І.О. Психологія управління : підручник. Київ : Знання, 2011. 415 с.

69.Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. №2. С. 35–39.

70.Леонова Н.О. Особливості управлінської діяльності керівника освітнього округу. *Вісник НТУ «ХПІ» : Проблеми та перспективи формування національної*

гуманітарно-технічної еліти. 2012. № 30. С. 111–118.

71.Литвин А., Руденко Л. Науково-організаційні основи модернізації професійно-технічної (професійної) освіти України. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. №3. С. 17–30.

72.Лугова В.М., Серіков Д.О. Уточнення структури управлінської компетентності керівника. *Розвиток європейського простору очима молоді: економічні, соціальні та правові аспекти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених та студентів, Харків, 22 квітня 2016 р. Харків. С. 3221–3236.

73.Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищійшколі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. 13– 25.

74.Лузан П. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті: технологічний аспект. *Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* : зб. наук. пр. Київ : Видво ІПТО НАПН України, 2012. С. 5–12.

75.Михайліченко М., Рудик Я. Освітні технології : навч. посіб. Київ : Компрінт, 2016, 583 с.

76.Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи ; за заг. ред. О.І. Локшиної. Київ : К.І.С, 2004. 128 с.

77.Нагаєв В.М. Методика викладання вищій школі : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

78.Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

79.Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125с.

80.Новий тлумачний словник української мови / укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. Київ : Вид-во «Аконіт», 2001. Том 2 Ж-О. 911 с.

81.Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С. 95–109.

82.Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* ; за ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С.6–15.

83.Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

84.Освітній менеджмент : навч. посіб. ; за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.

85.Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А.Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 286 с.

86.Пехота О.М. Технології педагогічної освіти : мета, зміст, особливості застосування в сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту імені В.О.Сухомлинського*. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип.40. С.26–31.

87.Полещук Л.В. Науково-теоретичні підходи до формування професійно-значущих якостей менеджерів освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42(2). С. 86–91.

88.Радкевич В. Науково-методичні основи модернізації змісту професійної освіти і навчання. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. : Професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 57–67.

89.Свистун В.І. Організаційна культура як інноваційний напрям управління навчальним закладом. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: «педагогічні науки»*. 2017. Вип. 2 (88). URL : <http://eprints.zu.edu.ua/25273/1/44.pdf> (дата доступу 14.01.2020).

90.Серіков Д. О. Визначення напрямів розвитку управлінської компетентності керівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні відносини та світове господарство*. 2017. №14. Ч. 2. С 123–127.

91.Тулімова О.Г. Інноваційні підходи до формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої освіти. *Науковий огляд*. 2015. № 11 (21). С. 1–15.

92.Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

93.Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : У 2 ч. / О.І.

Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш та ін. ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, Ін-т післядиплом. освіти. Харків : Ранок : Веста, 2003. 158 с.

94.Федорчук В.В. Основи педагогічної майстерності. Кам'янець- Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. 140 с.

95.Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 2-ге вид. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 136 с.

96.Хміль Ф.І. Основи менеджменту. Київ : Академвидав, 2007. 576с.

97.Хохліна О. Особистісний підхід як методологічний інструментарій забезпечення становлення в людини її індивідуальності. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства* : монографія колективна ; за ред. Л.В. Помиткіної, О.П. Хохліної. Київ : ТОВ «Альфа-ПК», 2019. С. 76–85.

98.Чередніченко Г.А., Тверезовська Н.Т. Управлінська компетентність, керівник вищого навчального закладу, сутність, структура. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія.* зб. статей. Ялта : РВНЗ КГУ, 2011. Вип. 31. Ч. 2. С. 63–68.

99.Шаркунова В.В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 20 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА «СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ»

Програма вивчення обов'язкової навчальної дисципліни «Сучасні технології управління освітньою діяльністю» підготовки здобувачів ступеня магістр *галузі знань* 07 Управління та адміністрування, *спеціальності*: 073 Менеджмент *кваліфікації*: Магістр менеджменту. Керівник установи, організації у сфері освіти, розроблена відповідно до освітньо-професійної програми, навчального плану, Положення про організацію освітнього процесу у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є узагальнена й інтегрована сукупність управлінських відносин у підсистемах організації, її стосунки із зовнішнім середовищем та загальні закономірності, принципи формування, функціонування та розвитку системи управління організацією; управлінські відносини.

Міждисциплінарні зв'язки: Курс «Сучасні технології управління освітньою діяльністю» на міждисциплінарному рівні тісно взаємодіє з такими навчальними дисциплінами як «Управління персоналом», «Менеджмент організацій», «Педагогічний коучинг».

Практичне застосування знань із курсу «Сучасні технології управління освітньою діяльністю» дає змогу пробудити особистий потенціал здобувачів, сформувати готовність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, вміння максимально використовувати ресурси для досягнення цілей, здатність без стороннього втручання здійснювати, коригувати та контролювати свою діяльність.

Навчальним планом спеціальності передбачені аудиторні заняття (лекції, семінарські та практичні заняття), індивідуальна і самостійна робота. Формою контролю – екзамен.

1. Мета, завдання, компетентності та програмні результати навчання

1.1 *Метою* вивчення навчальної дисципліни є формування освіченої та високопрофесійної особистості керівника та викладача навчального закладу, якому притаманне ефективне мислення, високий рівень культури мовлення, організаційна культура управління, професійна компетентність, організаторські та комунікативні здібності, міжгалузеві знання, уміння та навички, які необхідні в педагогічній та управлінській діяльності.

1.2. Основними *завданнями* вивчення цієї дисципліни є:

- надання студентам ґрунтовних і систематичних знань з щодо особливостей процесу управління освітньою діяльністю;
- усвідомлення студентами основ статутної діяльності навчального закладу;
- формування уяви у студентів щодо системи управління навчальним закладом, а саме організацію діяльності робочих і дорадчих органів навчального закладу;

– усвідомлення студентами специфіки педагогічного спілкування, особливостей комунікативно-мовленнєвих ситуацій, характерних для управлінської діяльності викладача та керівника;

– формування у студентів вміння планувати навчальну та виховну діяльність навчального закладу;

– проведення наукових досліджень як основи підготовки майбутніх фахівців до культурного, наукового розвитку держави.

1.3. Компетентності

1.3.1. Загальні компетентності:

ЗК3. Здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу.

ЗК4. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК5. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності.

ЗК9. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК11. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.

ЗК12. Здатність генерувати нові ідеї (креативність).

1.3.2. Фахові компетентності:

-ФК1. Здатність визначати та описувати характеристики організації.

-ФК2. Здатність аналізувати результати діяльності організації, зіставляти їх з факторами впливу зовнішнього та внутрішнього середовища.

-ФК7. Здатність обирати та використовувати сучасний інструментарій менеджменту.

-ФК8. Здатність планувати діяльність організації та управляти часом.

-ФК12. Здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, формувати обґрунтовані рішення.

1.4. Програмні результати навчання:

-ПРН.3. Демонструвати знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства.

-ПРН.4. Демонструвати навички виявлення проблем та обґрунтування управлінських рішень.

-ПРН.6. Виявляти навички пошуку, збирання та аналізу інформації, розрахунку показників для обґрунтування управлінських рішень.

-ПРН.8. Застосовувати методи менеджменту для забезпечення ефективності діяльності організації.

-ПРН.9. Демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи.

-ПРН.11. Демонструвати навички аналізу ситуації та здійснення комунікації у різних сферах діяльності організації.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни.

РОЗДІЛ 1. Технологія управління освітньою діяльністю

Тема 1. Еволюція управління у галузі освіти

Відкриття перших шкіл. Особливе місце професії вчителя в суспільстві. Відкриття перших закладів освіти – університетів. Міністерство народної освіти – перший державний орган управління шкільною освітою. Управління як організація пізнавальної діяльності. Розвитку теорії та практики управління освітньою діяльністю.

Удосконалення державного апарату управління. Школа як центр роботи з молоддю. Соціально-рольові функції керівника школи. Розвиток педагогіки співробітництва.

Тема 2. Особливості навчального закладу як соціально-педагогічної системи та управління нею

Мета освітньої організації. Особливості об'єкту управління навчальним закладом. Особливості результатів діяльності освітніх організацій. Особливостей управлінської діяльності в навчальному закладі. Підсистеми та компоненти соціально-педагогічної системи. Класифікація педагогічної системи за різними ознаками. Структурні компоненти педагогічної системи. Системний підхід до управління навчальним закладом.

Тема 3. Сутність та специфіка управління освітою. Управлінські рішення в сфері освіти

Моделі і підходи до управління в освіті. Підходи до підготовки нової генерації керівників в освітній діяльності. Національна стратегія розвитку освіти в Україні. Моделі державно-громадського управління у сфері освіти. Досягнення управлінської успішності. Етапи формування управлінської діяльності. Функціональна компетентність керівника. Професійні моделі керівника сучасного навчального закладу. Методологічні та теоретичні основи ефективності управління.

Тема 4. Закономірності та принципи управління закладом освіти

Мета управління закладом освіти. Задачі управління освітньою діяльністю. Удосконалення структури та іміджу закладу освіти. Підвищення якості змісту освіти. Удосконалення організації навчального процесу. Удосконалення управлінської діяльності. Досягнення оптимального результату управлінського процесу. Закономірності, які розкривають основу управлінської діяльності. Принципи менеджменту в установах освіти. Функції управління.

Тема 5. Загальні функції управління освітньою діяльністю

Формуванню аналітичної компетентності керівника навчального закладу. Забезпечення ефективності управлінської діяльності. Технологія управління. Функції управління. Функції аналізу в управлінському циклі. Процес аналізу. Види аналізу. Етапи аналітичної діяльності. Концепція планування як функції управління. Місія. Мета планування. Вимоги до ціле утворення. Сутність планування як функції управління. Види планування. Етапи планування.

Тема 6. Управління локальними нововведеннями при управлінні освітньою діяльністю

Завдання планування нововведення. Інноваційний процес. Нововведення і новина. Особливості планування процесу нововведення. Варіативність в стратегії вирішення проблем. Планування розробки новини. Управління локальними нововведеннями. Управління реалізацією нововведень. Апробація нововведення. Управління інноваційним процесом. Мотивація участі в інноваційній діяльності. Спонування до інноваційної діяльності. Усвідомлення необхідності змін. Подолання опору змінам. Найбільш поширені способи опору.

Тема 7. Інноваційні підходи до управління освітньою діяльністю

Вибір стратегії інноваційної поведінки. Прогнозування майбутніх змін. Розуміння загальних тенденцій розвитку освіти. Обґрунтування вибору стратегії інноваційної поведінки навчального закладу. Реалізація активно-адаптуючого типу поведінки. Інноваційна орієнтація і система управління розвитком. Функції управління розвитком. Залежність складу функцій управління розвитком від інноваційної орієнтації навчального закладу. Управління внутрішніми змінами. Початок

інноваційного процесу. Освітній потенціал освітнього навчального закладу. Реалізація інновації.

Тема 8. Забезпечення результатів управлінської діяльності в освіті

Процес розробки і прийняття управлінських рішень. Класифікація управлінських рішень. Етапи процесу прийняття управлінських рішень. Фактори які впливають на прийняття управлінських рішень. Тайм менеджмент. Інформаційна база. Стили прийняття рішень. Комунікації в процесі управління. Модель процесу комунікації. Види комунікацій. Класифікація управлінської інформації. Вимоги до інформаційного забезпечення управлінської діяльності.

РОЗДІЛ 2. Механізми та функції управління освітньою діяльністю

Тема 9. Навчальний заклад як об'єкт управління

Навчальний заклад як педагогічна система. Взаємодія навчального закладу із зовнішнім середовищем. Соціальний клімат у суспільстві. Фактори впливу. Характер життєдіяльності навчального закладу. Місія навчального закладу. Основні підсистеми та процеси в освітній діяльності навчального закладу. Освітня підсистема. Освітня діяльність. Інноваційна підсистема. Система забезпечення освітньої діяльності навчального закладу. Режим життєдіяльності навчального закладу. Результати освіти діляться. Різноманіття видів навчальних закладів.

Тема 10. Система управління освітньою діяльністю

Організація функціонування навчального закладу. Процес управління. Теорії управління, основні функції, принципи, методи та структури, а також особливості процесу управління освітньою діяльністю. Основні закони соціального управління освітньою діяльністю. Закономірності управління освітньою діяльністю навчального закладу. Принципи наукового управління освітньою діяльністю навчального закладу. Специфічні принципи управління освітньою діяльністю навчального закладу.

Тема 11. Основні поняття управління освітньою діяльністю

Функції управління освітньою діяльністю. Зміст функції управління освітньою діяльністю. Склад функцій управління освітньою діяльністю. Поняття процесу управління освітньою діяльністю. Управлінський цикл. Ефективність процесу управління освітньою діяльністю. Організаційна структура та керівні механізми системи управління освітньою діяльністю навчального закладу. Фактори, що впливають на структуру системи управління. Організаційні комунікації.

Тема 12. Прийняття управлінського рішення

Організація процесу розробки управлінського рішення. Рішення як діалектична категорія. Управлінське рішення як продукт управлінської праці. Чинники прийняття управлінського рішення в освітній діяльності. Принципи прийняття рішень в освітній діяльності. Типи управлінських рішень в освітній діяльності. Типи вироблення управлінських рішень в освітній діяльності. Умови вироблення результативних управлінських рішень. Фактори що впливають на якість управлінського рішення. Фази процесу прийняття рішення. Традиційна модель процесу вироблення та реалізації рішень. Організація процесу розробки управлінського рішення.

Тема 13. Складові професійної культури керівника в освітній діяльності

Поняття «професійна культура» як складне інтегративне особистісне утворення. «Культура», «діяльність», «простір культури», «професія». Професійна діяльність. Професійна діяльність керівника навчального закладу. Специфіка діяльністю керівника освітнього закладу. Управління як вид освітньої діяльності. Професійна культура. Основні характеристики професійної культури керівника освітнього закладу. Основні види управлінської культури керівника освітнього закладу. Управлінська

діяльність керівника освітнього закладу.

Тема 14. Особливості освітніх систем провідних країн світу

Забезпечення якості освіти у розвинених країнах світу. Досвід для України в умова формування оновленої системи освіти. Новітній етап у розвитку освіти США. Організація навчального процесу і управління освітньою діяльністю в системі загальної середньої освіти США. Забезпечення якості освітньої діяльності в системі вищої освіти США. Управління освітньою діяльністю в Сполучених Штатах Америки, Великої Британії, Фінляндії, Японії і Китаю.

Тема 15. Ефективність управління освітньою діяльністю в навчальних закладах

Вдосконалення управлінської діяльності в управлінні закладом освіти. Проблеми управління та засоби їх вирішення. Вимоги до керівника навчального закладу. Сучасний управлінець. Проблема раціональності в менеджменті. Принципи раціональності. Основні засоби раціоналізації управлінської діяльності. Результати раціонального управління. Проблеми інноваційного управління навчальним закладом. Тайм-менеджмент як система управління. Методологічне підґрунтя якості управління. Критерії оцінки якості управлінської діяльності. Основні засоби підвищення ефективності управлінської діяльності.

3. Рекомендована література

Основна

- 1.Моргулець О.Б. Управління діяльністю вищих навчальних закладів як суб'єктів ринку послуг : монографія. Київ : КНУТД, 2017. 454 с.
- 2.Управлінська діяльність керівника навчального закладу : [навч. посібн.] / Л. А. Мартинець. Вінниця, 2018. 196 с.
- 3.Петруня Ю.Є., Говоруха В.Б., Літовченко Б.В. Прийняття управлінських рішень. Навчальний посібник. 2-ге видання. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 216 с.
- 4.Управління закладом освіти: Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С.Г. Немченко, В.В. Крижко, І.Ф. Шумілова, О.М. Старокожко, О.Б. Голік. 2-е вид.перероб.і допов. Бердянськ: БДПУ, 2020. 603 с.

Додаткова література:

- 1.Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами : зб. наукових праць / за заг. ред. Л. А. Мартинець. Вип. 1. Ч. 2. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2018. 140 с.
- 2.Закон України «Про освіту» (2017) Режим доступу: [http://kodeksy.com.ua / pro_osvitu / download.htm](http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/download.htm)
- 3.Закон України «Про вищу освіту» (Редакція від 13.03.2016 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу: // <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- 4.Нормативні акти України - www.nau.kiev.ua
- 5.МОН України - www.mon.gov.ua

Інформаційні ресурси

Інформаційні ресурси

- 1.Режим доступу до електронних ресурсів: [http://www.uran.donetsk.ua masters/2011/iem/potatuev/library/article02.htm](http://www.uran.donetsk.ua/masters/2011/iem/potatuev/library/article02.htm).
- 2.Режим доступу до електронних ресурсів: <http://www.kpi.kharkov.ua>.
- 3.Режим доступу до електронних ресурсів:

http://www.penzgtu.ru/fileadmin/filemounts/e_m/staff/publish/grigoryan/8.pdf.

4.Режим доступу до електронних ресурсів: www.management.com.ua.

5.Режим доступу до електронних ресурсів: [http:// www.bsc.com.ua](http://www.bsc.com.ua).

5.Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання – екзамен.

5. Засоби діагностики успішності навчання – усне опитування; тестове опитування; написання рефератів, підсумкової контрольної роботи; навчальний проект; виконання індивідуального навчально-дослідного завдання.

6. Критерії та методи оцінювання запланованих програмних результатів навчання

- поточне та підсумкове оцінювання рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний контроль);

- поточне тестування, тематичне тестування, усне опитування, виконання творчих завдань, підсумковий письмовий тест;

- підготовка та демонстрація презентацій, портфоліо, проведення контрольних робіт, колоквіумів.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Діагностика векторів спрямованості (анкета Б. Басса) [41, с. 44]

Мета: Визначити вектор спрямованості особистості майбутніх фахівців.

Додаткова інформація: Спрямованість є складним особистісним утворенням, що визначає всю поведінку особистості, відношення до себе, оточуючих, роботи. Спрямованість виявляється в потребі, інтересах, ідеалах, переконаннях, мотивах діяльності, що домінують, і поведінці. Як система відношень особистості до дійсності вона являє собою наступну тріаду: відношення до інших людей як членів колективу, відношення до праці і її результатів, відношення до себе. Відповідно до цього розрізняють спрямованість на спілкування і взаємодію (С), спрямованість на справу та її результат (Д), спрямованість на себе (Я).

Інструкція: Для визначення векторів спрямованості особистості пропонуємо орієнтаційну анкету Б. Басса, який складається з 27 пунктів. По кожному пункту можливі три варіанти відповідей: А, Б, В. Респондент повинен вибрати одну відповідь, що найбільшою мірою виражає його думку, і ще одну, котра навпаки, далека від його думки. Відповідь «найбільше» одержує 2 бали, «найменше» – 0 балів, що залишилася невибраною – 1 бал.

Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовуються для кожного виду спрямованості окремо. За результатами визначається перевага того чи іншого вектора спрямованості (можливий результат у діапазоні 54–0 балів).

Зміст опитувальника:

1. Найбільше задоволення я одержую
від: а) схвалення моєї роботи;
б) усвідомлення того, що робота зроблена добре;
в) усвідомлення того, що мене оточують однодумці.

2. Якби я був спортсменом, то хотів би
бути: а) тренером;
б) знаменитим гравцем;
в) капітаном команди.

3. Кращим педагогом є той, хто:
а) до кожного відноситься індивідуально;
б) збуджує інтерес до предмета;
в) створює в колективі атмосферу розкутості й свободи.

4. Мені подобається, коли люди:

- а) радіють виконаній роботі;
- б) із задоволенням працюють спільно;
- в) намагаються виконати роботу краще за інших.

5. Я хотів би, щоб мої друзі:

- а) були чуйні та людяні;
- б) не зрадили б мене;
- в) були цікавими людьми.

6. Кращими з колег я вважаю:

- а) з ким склалися гарні взаємини;
- б) на кого завжди можна покластися;
- в) хто багато чого може досягти в житті.

7. Більше всього я не люблю:

- а) коли в мене щось не виходить;
- б) коли псуються стосунки з працівниками; в)

коли мене критикують.

8. Погано, коли педагог:

- а) не ховає своєї ворожості до деяких учнів;
- б) збуджує дух суперництва в групі;
- в) не розбирається у всіх тонкощах свого предмету.

9. У дитинстві мені більш за все

- подобалося:
- а) спілкування з друзями;
 - б) задоволення від того, що щось вдалося;
 - в) коли мене хвалили за вміння, знання.

10. Я хотів би бути схожим на тих,

- хто:
- а) досяг успіху в житті;
 - б) знайшов на роботі самого себе;
 - в) завжди для всіх відкритий.

11. Заклад загальної середньої та вищої освіти

- повинні:
- а) підготувати нас до життя;
 - б) допомогти кожному знайти свою «нішу»;
 - в) навчити розуміти один одного.

12. Вільний час я б охоче витрачав:

- а) для спілкування;
- б) для відпочинку й розслаблення; в)

для своїх хобі.

13. Я щасливий, коли:

- а) працюю з людьми, які мені симпатичні;
- б) у мене цікава робота;
- в) коли результати моєї роботи адекватно оцінюються.

14. Люблю, коли:

- а) мене цінують згідно з заслугами;
- б) у мене щось вийшло;
- в) поруч зі мною приємні люди.

15. Мені було б приємно, якби, говорячи з трибуни про мене:

а) навели якийсь конкретний випадок, про який варто згадати;

б) взагалі похвалили б мене;

в) згадали б тих, з ким у мене все добре вийшло.

16. Результати мого навчання вищі, якщо викладач:

а) враховує мою індивідуальність;

б) викликав у мене інтерес до свого предмета; в) вдається до дискусій, обговорення проблем.

17. Немає нічого гіршого для мене, ніж:

а) спроба принизити мене;

б) невдача у виконанні важливої справи;

в) втрата взаєморозуміння з близьким колом спілкування.

18. Більше всього я ціную:

а) успіх;

б) можливість знаходитися серед однодумців; в) здоровий розум і кмітливість.

19. Не люблю тих, котрі:

а) сумніваються у своїх можливостях;

б) не вміють ладити з людьми;

в) завзято обстоюють своє.

20. Приємно, коли:

а) зайнятий якоюсь важливою для тебе справою;

б) маєш багато друзів;

в) викликаєш в оточуючих захоплення.

21. Керівник обов'язково повинен

бути: а) доступним;

б) авторитетним;

в) професіоналом у своїй справі.

22. Вільний час я присвятив би читанню

книг: а) про те, як навчитися ладити з людьми;

б) про те, як процвітати в кар'єрі;

в) про досягнення науки й техніки.

23. Маючи здібності до музики, я волів би

бути: а) диригентом;

б) композитором; в)

солістом.

24. Я хотів би:

а) придумати цікавий конкурс;

б) перемогти в ньому;

в) бути його ведучим.

25. Для мене дуже важливо

знати: а) на що я здатен;

б) як досягти мети в житті;

в) кого можна залучити для цього.

26.Кожний повинен прагнути до того, щоб:

- а) не мати ворогів;
- б) бути на своєму місці;в)

бути незамінним.

27.Найкраще я проводжу вільний час, коли:

- а) спілкуюся з друзями;
- б) оформляю свої записи, альбоми;
- в) роблю щось, пов'язане з роботою.

Бланк відповідей:

№	Вектори спрямованості			№	Вектори спрямованості			№	Вектори спрямованості		
	Я	С	Д		Я	С	Д		Я	С	Д
1	А	В	Б	10	А	В	Б	19	А	Б	В
2	Б	В	А	11	Б	В	А	20	В	Б	А
3	А	В	Б	12	Б	А	В	21	Б	А	В
4	В	Б	А	13	В	А	Б	22	Б	А	В
5	Б	А	В	14	А	В	Б	23	В	А	Б
6	В	А	Б	15	Б	В	А	24	Б	В	А
7	В	Б	А	16	А	В	Б	25	А	В	Б
8	А	Б	В	17	А	В	Б	26	В	А	Б
9	В	А	Б	18	А	Б	В	27	Б	А	В
Всього											

Інтерпретація результатів:

1.Спрямованість на спілкування і взаємодію (С).

Людина, яка завжди відкрита для оточуючих та одержує задоволення і радість від спілкування й взаємодії з ними, найчастіше заслуговує позитивної оцінки. Згадаємо тих своїх друзів, учителів, колег, сам процес спілкування з якими завжди викликає радість і задоволення. Люди з таким типом спрямованості відрізняються прагненням зберегти з усіма гарні дружні стосунки, вони сильно переживають при їх розриві і часто здатні заради поновлення стосунків вибачити провини. Вони охоче включаються в колективну діяльність, будучи готові співпрацювати з іншими, щоб пережити радість від спілкування. Такі люди не уявляють себе без нових друзів, знайомих і шанувальників (при цьому не поривають зі старими). Для них характерне прагнення зрозуміти іншого, співпереживати йому, поставити себе на його місце (те, що в психології називається емпатією). Однак перераховані вище позитивні якості іноді можуть мало сприяти ефективності спільної діяльності, а то й заважати їй. Індивіди з такою спрямованістю рідко беруть на себе відповідальність за наслідки спільних зусиль групи, хоча, як правило, завжди погоджуються з її мимовільними поривами. Піти всупереч групі їм вкрай важко. Спеціально чи мимоволі вони намагаються підлаштуватися до думки більшості, прагнучи не відстати від «усіх», але рідко бувають авторами оригінальних пропозицій, починів чи напрямків. Вони почувають себе розкуто у приватній обстановці, але часто не здатні на роль

ведучого дискусії, диспутів, зборів, нарад. Прагнучи досягти взаєморозуміння з оточуючими, вони все ж таки не завжди досягають цієї мети й у зв'язку з цим мало сприяють прийняттю оригінальних ідей і підходів.

2.Спрямованість на справу та її результат (Д).

Для осіб з таким вектором спрямованості сама діяльність (процес і результат) – зміст усього життя, джерело натхнення і власної значущості. Керівник цього типу орієнтований не тільки на результат, але і на ділову співпрацю. Він одержує задоволення не стільки від спілкування з працівниками й партнерами, скільки від того, що власною активністю й енергією переконує їх у правоті своїх пропозицій і підходів, змушує їх наслідувати запропонований ним курс. Захищаючи свою справу, він уміє висловлювати думки в переконливій та емоційно привабливій для співробітників формі, особливо коли мова йде про плани на майбутнє і постановку задач на проміжні етапи. При цьому співробітники відзначають його вміння слухати й чути співрозмовників, готовність не тільки очолити справу, але й взяти відповідальність за її успіх на себе. Для керівника з таким типом спрямованості характерна захопленість в оволодінні новими навичками й технологіями, здатність в інтересах справи визнавати і відстоювати перспективні думки й пропозиції співробітників. Однак було б помилково вважати таку позицію невразливою; її носії, на жаль, заради успіху чи кінцевого результату мало звертають уваги на моральну сторону справи. Спеціально чи мимоволі іноді вони дають привід віднести їх до тих керівників, хто орієнтується на сумнівні принципи: «переможець завжди правий», «мета виправдовує засоби». І, нарешті, вони завжди болісно реагують на несподівані перешкоди на шляху досягнення задуманого.

3.Спрямованість на себе (Я).

Ця спрямованість характеризує людину, зосереджену тільки на собі і своїх інтересах. Вона мало зважає на оточуючих. Для неї вони в основному лише «фон», глядачі чи свідки. Навчання чи робота для неї є лише засобами вираження і ствердження власного «Я», привернення уваги до своєї «неординарної» натури. Керівники з такою спрямованістю прагнуть нав'язати свою думку колективу, відкидаючи розумні заперечення чи вимоги його членів. Вони більше говорять, ніж слухають, у дискусіях схильні до поспішних і незважених заяв. Прагнуть завжди і скрізь виділитися, болісно сприймають будь-які зауваження чи критику на свою адресу. Мотиви власного благополуччя часто заважають їм вчасно помічати потреби інших. У конфліктних ситуаціях рідко здатні на компроміс чи співпрацю. Схильні до агресивності, дратівливості, суперництва. Найчастіше вони дотримуються жорсткого алгоритму.

Діагностика сформованості особистісного компоненту організаторської компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного університету

Тест на виявлення типу особистості (за С. Деллінгер)

Мета: провести експрес-діагностику типів особистості здобувачів вищої освіти за допомогою психогеометричного тесту Сьюзен Деллінгер.

Інструкція: Подивіться на 5 фігур. Виберіть з них ту, про яку ви можете сказати: це – Я! Тільки не займайтесь ніяким логічним аналізом. Спробуйте відчувати свою форму. Якщо у вас виникають труднощі, виберіть з фігур ту, що першою приглянулася вам, коли ви подивились на таблицю. Запишіть її назву під

№ 1. Тепер проранжуйте решту фігур у порядку надання вами переваги і запишіть їх назви під відповідними номерами. На 1 місце – це ваша основна фігура, або суб'єктивна форма. Саме вона визначає домінуючі риси характеру й особливості поведінки. Решта 4 фігури – це своєрідні модулятори, які можуть підфарбувати ведучу мелодію вашої поведінки. Сила їх впливу зменшується зі збільшенням порядкового номеру. Остання фігура вказує на форму людини, взаємодія з якою буде для вас найбільш складною.



Коротка психологічна характеристика основних форм особистості

Квадрат. Якщо вашою основною формою є квадрат, то ви невтомний працівник. Працелюбність, наполегливість, потреба доводити розпочату справу до кінця, старанність, яка дозволяє досягати завершення роботи, – це те, чим відомі істинні «люди-квадрати». Витривалість, терпіння і методичність зазвичай роблять їх висококласними спеціалістами у своїй галузі. Цьому сприяє невтомна потреба в інформації та колекціонування найнеймовірніших відомостей. «Люди-квадрати» скоріше – вираховують результат, аніж здогадуються про нього. Вони надзвичайно уважні до деталей, дрібниць, а також люблять раз і назавжди заведений порядок. Усі ці якості сприяють тому, що квадрати можуть стати відмінними адміністраторами, виконавцями, але *рідко бувають хорошими розпорядниками, менеджерами*. Звичайно, всі названі чесноти людей-квадратів мирно співіснують зі слабкими місцями.

Трикутник. Ця форма символізує лідерство, і багато трикутників відчують у цьому своє призначення. Народжені, щоб бути лідерами. Найхарактернішою особливістю «людей-трикутників» є здатність концентруватися на головній меті. Вони – енергійні, сильні особистості, які ставлять прозорі цілі і, як правило, досягають їх. «Люди-трикутники» дуже впевнені в собі, хочуть бути у всьому правими. Це робить їх особистостями, які постійно конкурують з іншими. «Трикутник» – це установка на перемогу. Із

«Трикутників» виходять *прекрасні менеджери найвищого рівня управління*. Саме до таких висот вони і прагнуть. І допомагає їм у цьому ще одна якість – майстерність «політичної інтриги». Узагалі, «Трикутники» дуже симпатичні, привабливі люди, які змушують все і всіх обертатися навколо себе і без яких наше життя втратило б усю гостроту відчуттів.

Прямокутник. Символізує стан переходу та змін. Це люди, незадоволені тим способом і стилем життя, який вони ведуть у даний час, а тому перебувають у пошуках кращого положення. Найбільш характерні риси «Прямокутників» – непослідовність і непередбачуваність вчинків упродовж перехідного періоду. Тимне менш, як і у всіх людей, у «Прямокутників» виявляються і позитивні якості, що приваблюють до них оточуючих. Це, перш за все, допитливість, жвавий інтерес до всього, що відбувається, та сміливість. Правда, зворотнім боком цього явища є надмірна довірливість, навіюваність, наївність. Тому «Прямокутниками» *легко маніпулювати*. Якщо ви дійсно маєте «прямокутну форму», будьте обережні! І пам'ятайте, що «прямокутність» – це лише стадія. Вона мине – і ви вийдете на новий рівень особистісного розвитку та збагатитесь набутим досвідом.

Коло. «Люди-кола» – це найкращі комунікатори серед п'яти форм, насамперед тому, що вони найкращі слухачі. Вони володіють високою чутливістю, розвинутою емпатією – здатністю співпереживати, співчувати, емоційно відгукуватися на переживання іншої людини. «Людина-коло» відчуває чужу радість і відчуває чужий біль, як свій власний. «Люди-кола» відмінно «бачать» людей і в одну мить можуть розпізнати облудника й брехуна. Вони «вболівають» за свій колектив і високопопулярні серед колег по роботі. Але, як правило, вони *слабкі менеджери і керівники у сфері бізнесу*. По-перше, «люди-кола», через їх спрямованість скоріше на людей, ніж на справу, надто стараються догодити кожному. По-друге, «люди-кола» не відрізняються рішучістю. *Якщо їм випадає керувати, то вони обирають демократичний стиль керівництва* й намагаються обговорити практично будь-яке рішення з більшістю та заручитися їх підтримкою. Можна сказати, що «люди-кола» – природжені психологи. Для того, щоб очолити серйозний бізнес, «людям-колам» не вистачає організаторських навичок.

Зигзаг (хвилясті лінії). Ця фігура символізує креативність, творчість. Це найбільш унікальна і єдина розімкнута фігура з п'яти. Якщо ви чітко обрали хвилясту лінію як свою основну форму, то ви, скоріше за все, істинний «право-півкульний» мислитель, вільнодумуюча людина. «Зигзаги» схильні бачити світ постійно змінним. Тому для них немає нічого більш нудного, як речі, які ніколи

не змінюються: постійність, шаблон, правила та інструкції; люди, які завжди з усім погоджуються або роблять вигляд, що погоджуються. «Зигзаги» просто не можуть продуктивно працювати в добре структурованих ситуаціях, їм необхідна різноманітність, високий рівень стимуляції та незалежність від інших на своєму робочому місці. «Зигзаг» – найзбудливіша з усіх п'яти фігур. При цьому «людині-зигзагу» не вистачає компромісності: вона нестримана, дуже експресивна, щоразом з ексцентричністю часто заважає їй втілювати свої ідеї в життя.

Додаткова інформація: Інформація для тих, у кого не вийшли «добрі» результати: Як будь-який вимірювальний інструмент, тест має недоліки. Чому ви вибрали «не свою» форму:

Негативна установка або насторожене ставлення до тестування, намагання знайти логіку тесту.

У даний період у вас є розходження між тим, хто ви є і вашим ідеалом.

Тому вибирайте форму, якою ви хочете бути, замість тієї, якою ви є.

Ви у незвичайному для вас психічному стані, викликаному значними змінами у вашому житті (збуджені, втомлені). Ви не були «собою».

Тоді прочитайте опис всіх 5 фігур і виберіть ту, що найбільше відповідає вашій особистості. Це й буде ваша основна форма, бо ваша мета – знайти свою форму. Може статися, що вас можна описати комбінацією з 2-х, 3-х форм. У такому випадку визначте домінанту. Наочно зобразіть вашу форму, впишіть підпорядковану форму в домінанту.

Тест на виявлення комунікативних і організаторських здібностей

Мета: Виявлення комунікативних і організаторських здібностей за методикою «КОЗ-2» майбутніх педагогів.

Додаткова інформація: Дана методика використовується для виявлення комунікативних і організаторських здібностей особистості (уміння чітко й швидко встановлювати ділові та товариські стосунки з людьми, намагання розширювати контакти, участь у групових заходах, уміння впливати на людей, бажання виявляти ініціативу і т. д.)

Інструкція: Методика складається із 40 запитань, на кожне з яких досліджуваній повинен дати відповідь «так» або «ні». Час виконання методики – 10-15 хвилин. Після цього за ключем визначається рівень комунікативних і організаторських здібностей.

Зміст опитувальника:

1. Чи маєте ви бажання вивчати людей, встановлювати знайомства з

різними людьми?

2. Чи подобається вам займатися суспільною роботою?

3. Чи довго вас непокоїть почуття образи, спричиненої вам кимось із ваших друзів?

4. Чи завжди вам важко орієнтуватися у складній критичній ситуації?

5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?

6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх друзів до прийняття вашої думки?

7. Чи правда, що вам приємніше і простіше проводити час з книжками чи за якоюсь іншою справою, аніж спілкуватися з людьми?

8. Якщо виникли певні труднощі у здійсненні ваших намірів, то чи легко вам відмовитися від своїх намірів?

9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за вас за віком?

10. Чи любите ви організовувати і вигадувати з товаришами різноманітні ігри й розваги?

11. Чи важко вам включатись у нові для вас компанії?

12. Чи часто ви відкладаєте на інший день справи, які потрібно було б виконати сьогодні?

13. Чи легко вам встановлювати контакти з незнайомими людьми?

14. Чи домагаєтесь ви того, щоб ваші друзі діяли у відповідності з вашою думкою?

15. Чи важко вам освоюватись у новому колективі?

16. Чи правда, що у вас не виникає конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків?

16. Чи намагаєтесь ви за зручних обставин познайомитися й поговорити з новими людьми?

17. Чи часто у вирішенні важливих справ ви берете ініціативу на себе?

18. Чи дратують вас оточуючі, і чи не хочеться вам побути на самоті?

19. Чи правда те, що ви, зазвичай, погано орієнтуєтесь у незнайомій ситуації?

20. Чи подобається вам завжди знаходитися серед людей?

21. Чи виникає у вас роздратування, коли вам не вдається завершити розпочату справу?

22. Чи відчуваєте ви труднощі, якщо потрібно виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

23. Чи правда, що ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?

24. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?

25. Чи часто ви виявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?

26. Чи правда те, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?

27. Чи правда, що ви рідко наполягаєте на доведенні своєї правоти?

28. Чи вважаєте ви, що вам не становить особливих труднощів внести пожвавлення у малознайому групу?

29. Чи берете ви участь у суспільній роботі університету?

30. Чи намагаєтесь ви обмежити коло своїх товаришів?

31. Чи правда те, що ви не намагаєтесь відстоювати свою думку чи рішення, якщо воно не було відразу прийняте групою?

32. Чи відчуваєте ви себе вільно, потрапивши в незнайомий колектив?

33. Чи з задоволенням ви беретеся за організацію різних заходів для своїх товаришів?

34. Чи правда те, що ви не відчуваєте себе достатньо впевнено й спокійно, коли потрібно щось говорити великій групі людей?

35. Чи часто ви запізнюєтесь на ділові зустрічі й побачення?

36. Чи правда, що у вас багато друзів?

37. Чи часто ви опиняєтесь у колі уваги своїх товаришів?

38. Чи часто ви соромитесь, ніковієте при спілкуванні з малознайомими людьми?

39. Чи правда, що ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ

Комунікативні здібності (+) Так: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

(-) Ні: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські здібності (+) Так: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

(-) Ні: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Комунікативні здібності – високий рівень – 15-20 балів; середній рівень – 10-14 балів; низький рівень – 0-9 балів.

Організаторські здібності – високий рівень – 15-20 балів; середній рівень – 10-14 балів; низький рівень – 0-9 балів.

Діагностика організаторських здібностей

Мета: Визначити рівень організаторських здібностей майбутніх фахівців.

Додаткова інформація: Запропонована методика дає можливість більш глибоко розібратися в структурі організаторських здібностей і одночасно виявити рівень володіння ними.

Інструкція. Перед вами 20 питань, що вимагають однозначної відповіді «так» чи «ні». У бланку відповідей необхідно поруч з номером питання проставити прийнятну для вас відповідь.

Зміст опитувальника:

1. Вам часто вдається схилити своїх друзів або колег до своєї точки зору?
2. Ви часто потрапляєте в такі ситуації, коли важко визначити, як слідвчинити?
3. Чи приносить вам задоволення громадська робота?
4. Ви зазвичай легко відступаєте від своїх планів і намірів?
5. Ви любите придумувати чи організовувати з оточуючими ігри, змагання, розваги?
6. Ви часто відкладаєте на завтра те, що можна зробити сьогодні?
7. Ви зазвичай прагнете того, щоб оточуючі діяли відповідно до ваших думокабо порад?
8. Дійсно у вас рідко бувають конфлікти з друзями, якщо вони порушують свої зобов'язання?
9. Ви часто в своєму оточенні берете на себе ініціативу при прийнятті рішення?
10. Це правда, що нові обставини можуть вибити вас на перших порах зі звичної колеї?
11. У вас, як правило, виникає почуття досади, коли що-небудь із задуманого не виходить?
12. Вас дратує, коли доводиться виступати в ролі посередника або порадника?
13. Ви зазвичай активні на зборах?
14. Це вірно, що ви намагаєтеся уникати ситуацій, коли потрібно доводити свою правоту?
15. Вас дратують доручення і прохання?
16. Це вірно, що ви стараєтеся, як правило, поступатися друзям?
17. Ви зазвичай охоче берете на себе обов'язки щодо організації свят, урочистостей?
18. Вас виводить із себе, коли спізнюються?
19. До вас часто звертаються за порадою чи допомогою?
20. У вас в основному виходить жити за принципом «дав слово – тримай»?

Інтерпретація результатів:

Аналіз результатів починається з зіставлення отриманих відповідей з наведеним нижче ключем.

«Так»: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 18, 19, 20.

«Ні»: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16.

Потім необхідно підрахувати суму збігів із ключем. Коефіцієнт організаторських здібностей дорівнює дробу, де чисельник – сума збігів із ключем, помножена на 100%, а знаменник – 20.

Критерії для висновків:

- до 40% – рівень організаторських здібностей низький;
- 40-70% – середній;
- понад 70% – високий.

